



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2011.

**MARIA JUSTINA DA
ROCHA MOREIRA
FERNANDES**

**INCLUSÃO: A AFETIVIDADE E AS
RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA
APRENDIZAGEM**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Educação Especial, realizado sob a orientação da Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho aos meus pais, António Maria
Moreira Fernandes e Maria da Graça Teixeira da
Rocha, a quem muito devo e a quem nunca
agradecerei quanto baste!

o júri

presidente

Prof. Doutor Carlos Alberto Meireles Coelho
Professor Associado do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira
Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Prof. Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos
Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À professora doutora Paula Ângela Santos, o meu reconhecimento pela sua amizade, disponibilidade, rigor e pertinência com que orientou este relatório de estágio.

Agradeço aos participantes no estudo que sem os quais não teria sido possível a sua realização.

A todos os colegas e amigos, particularmente à Adélia, Carmen e Isabel, por todo o apoio, amizade, partilha de conhecimentos e incentivo dado durante os melhores e piores momentos.

À minha família, em particular ao Luís, à Ana e à Inês, pelo tempo que não lhes dediquei, pela compreensão e paciência que sempre demonstraram.

palavras-chave

Escola inclusiva, necessidades educativas especiais, afetividade, relações interpessoais, ensino-aprendizagem e sucesso escolar.

resumo

A escola é um dos lugares privilegiados para a formação dos sujeitos. É importante que ela sirva toda a sua população escolar, numa perspetiva de escola para todos, suportada pela filosofia da educação inclusiva, respeitando e validando as diferenças, garantindo a todos e a cada um o direito a uma educação adequada ao seu perfil de funcionalidade.

Neste contexto, torna-se um desafio atender à diversidade da população escolar, principalmente aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), e promover um ambiente de aceitação, de partilha, de reflexão e interajuda através de relações interpessoais de qualidade.

Consideram-se relevantes as funções e papéis dos professores de ensino regular e de educação especial, pois para que os alunos possam usufruir de uma educação adequada, e assim caminharem para o sucesso, é imperioso que estes docentes sejam profissionais implicados, reflexivos e capazes de trabalhar juntos de forma colaborativa, no sentido de encontrarem respostas educativas diversificadas, diferenciadas, ativas e, principalmente, significativas.

O presente estágio/estudo tem como finalidade perceber a influência da afetividade e das relações interpessoais na inclusão e na aprendizagem. Pretende-se conhecer e melhorar a intervenção e os relacionamentos interpessoais no contexto, no sentido de promover uma verdadeira inclusão e, conseqüentemente, o desenvolvimento das competências académicas, sociais e comportamentais.

A recolha de dados foi efetuada através de entrevistas semiestruturadas realizadas a dois professores do ensino regular, a dois alunos com currículo específico individual e respetivos encarregados de educação, de um agrupamento de escolas do distrito de Aveiro.

Os resultados do estudo sugerem que a promoção da inclusão está dependente das estratégias implementadas no processo de ensino/aprendizagem e das relações interpessoais de qualidade.

keywords

Inclusive school, special educational needs, affectivity, interpersonal relationships, teaching-learning and school success.

abstract

School is one of the best places for learning. It is important because it serves the entire student population, allowing education for all, supported by a social acceptance education philosophy, accepting the differences and ensuring that everyone has an adequate education.

Therefore, it becomes a challenge to give an answer to the diversity of the school population, particularly to the students with Special Educational Needs, and to promote an environment of acceptance, sharing, reflection and mutual assistance through high interpersonal relationships. The role of both regular and special education teachers is considered significant. In order that all students have the advantage of enjoying a proper education, it is necessary that these teachers take on a professional attitude and work together to find different educational solutions.

The aim of this study is to understand the influence of affectionate behaviour and interpersonal relationships on the students' social acceptance and learning process. It also aims to identify and improve the intervention and interpersonal relationships in context, in order to promote a genuine acceptance and, consequently, the development of academic, social and behavioural skills.

The data was gathered by interviewing two regular school teachers, two students with an individual and specific curriculum and their parents, all of which belonged to a cluster of schools in the region of Aveiro.

The results of the study suggest that the promotion of social acceptance depends on the strategies implemented for teaching/learning and the quality of the interpersonal relationships.

Índice Geral

INTRODUÇÃO	1
Problemática do estudo	2
Objetivos do estudo	3
Estrutura do estudo	4

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1- Inclusão – duas dimensões de um conceito	7
1.1- Inclusão e aprendizagem	10
1.2- Inclusão e afetividade	10
2 – Relações interpessoais	11
2.1- Importância da afetividade na aprendizagem	11
2.2 – Importância das relações de colaboração entre professores	12
3 – Ensino e aprendizagem: autoconceito, sucesso escolar e bem-estar	13

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO/ESTÁGIO

4- Metodologia de investigação	15
4.1– Opções metodológicas	15
4.2– Processo de recolha de dados	17
4.3 – Sujeitos do estudo e sua caracterização	17
4.4- Instrumentos de recolha de dados	21
4.4.1 – O Portfólio de investigação	21
4.4.2 – Entrevistas semiestruturadas	22
4.5 – Técnica de análise de dados	25
5- Apresentação, análise e interpretação dos dados	30
5.1 – Caracterização do contexto de trabalho dos participantes no estudo	30
5.1.1 – Caracterização da escola/ agrupamento	30
5.1.2 – Caracterização da turma	32
5.1.3 – Estratégias de intervenção	33
5.2 – Análise de conteúdo	37
5.2.1 – Educação inclusiva	37

5.2.2 – Relações interpessoais	43
5.2.2.1 – Relações interpessoais entre aluno com CEI e a escola	43
5.2.2.2 – Relações interpessoais entre o professor e o aluno com CEI	44
5.2.2.3 – Relações interpessoais entre o aluno com CEI e os seus pares	47
5.2.2.4 – Relações interpessoais entre professor de ensino regular e professor de educação especial	49
5.2.3 – Processo de ensino e aprendizagem	53
5.3– Interpretação e discussão dos resultados	60

CONCLUSÕES FINAIS, LIMITAÇÕES, SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Conclusões finais	67
Limitações ao estudo e sugestões para futuras investigações	70
Implicações do estudo	71

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
WEBGRAFIA	75

ANEXOS	76
Anexo 1 - Carta dirigida ao Diretor do Agrupamento de escolas a solicitar a autorização para a realização do presente estudo	78
Anexo 2 – Carta dirigida aos encarregados de educação a solicitar a colaboração e autorização para que os educandos participem no presente estudo.....	80
Anexo 3 - Carta dirigida aos professores do ensino regular a solicitar a colaboração no presente estudo.....	82
Anexo 4 - Guião I e II das entrevistas realizadas aos alunos.....	84
Anexo 5 - Guião I e II das entrevistas realizadas aos professores do ensino regular.....	92
Anexo 6 - Guião I e II das entrevistas realizadas aos encarregados de educação.....	102
Anexo 7 - Transcrição integral das entrevistas, do primeiro momento, realizadas aos participantes no estudo.....	110
Anexo 8 - Transcrição integral das entrevistas, do segundo momento, realizadas aos participantes no estudo.....	134

Anexo 9 - Sinopse das entrevistas realizadas, no primeiro momento, aos participantes estudo.....	144
Anexo 10 - Sinopse das entrevistas realizadas, no segundo momento, aos participantes no estudo.....	162

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Participantes no estudo	18
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Caracterização dos participantes por idade e sexo	19
Quadro II – Objetivos das entrevistas	23
Quadro III – Calendarização das entrevistas	24
Quadro IV – Quadro-síntese analítico do sistema categorial	27
Quadro V – Comparação entre tempos letivos da turma e tempos letivos dos alunos com CEI	35
Quadro VI – Distribuição horária	36

LISTA DE SIGLAS

ALU 1 Aluna do 6º ano de escolaridade (Paula)

ALU 2 Aluno do 6º ano de escolaridade (Manuel)

ASE Ação Social Escolar

CEI Currículo Específico Individual

EB Ensino Básico

EB2,3 Escola Básica do segundo e terceiro ciclo

EE 1 Encarregado de Educação do aluno 1

EE 2 Encarregado de Educação do aluno 2

NEE Necessidades Educativas Especiais

ONU Organização das Nações Unidas

PEE Professor Educação Especial

PER Professor do Ensino Regular

PER A Professor do Ensino Regular de Ciências da Natureza (Ana)

PER B Professor do Ensino Regular de Língua Portuguesa (Laura)

TIC Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO United Nation Educational, Scientific and Cultural Organisation
(Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura).

INTRODUÇÃO

Este estágio/estudo foi realizado no âmbito do mestrado em Ciências da Educação – área de especialização em Educação Especial e no contexto da atividade profissional desenvolvida pela estagiária/investigadora numa escola do segundo ciclo do Ensino Básico, em Aveiro.

O tema deste projeto resulta da preocupação crescente com a inclusão de alunos com um Currículo Específico Individual (CEI) no segundo ciclo, numa Escola Básica de Aveiro.

Os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), no ensino pré-escolar e no primeiro ciclo do ensino básico, neste Agrupamento de Escolas, são incluídos nas turmas, na totalidade do tempo letivo, sem grande dificuldade. Desenvolvem uma interação social e académica com os seus pares, constroem amizades, beneficiam academicamente e emocionalmente de estratégias de educação inclusiva. Ao transitarem de ciclo, transitam também para uma escola maior e para uma estrutura de ensino diferenciado: segmentado em várias disciplinas, várias salas, vários professores; para além disto, os alunos com CEI frequentam poucas disciplinas em contexto de turma. É visível que, apesar de acompanharem a maioria dos seus colegas, estes alunos experienciam emoções desfavoráveis à aprendizagem, como: o medo e a confusão, a insegurança, a resignação, a incerteza prolongada face a um contexto vasto, desconhecido e a falta de autoconfiança, que leva à desistência e ao afastamento. Os alunos já não partilham tão facilmente as suas vivências, há uma diminuição das interações sociais com os seus pares e consequentemente, uma insatisfação afetiva e redução de aprendizagens significativas.

Na tentativa de alterar ou modificar estas atitudes, propõe-se criar um conjunto de estratégias, que passam pela inserção dos alunos com CEI em mais disciplinas com o grupo/turma, na tentativa de minimizar a descontextualização do grupo e as situações que promovam um afastamento das interações e envolvências sociais, assim como, aumentar as interações de cooperação e colaboração entre os professores do ensino regular e os professores de educação especial, na tentativa de se criarem ambientes e estratégias diferenciadas promotoras de experiências de conforto, bom humor, bem-estar, sensação de divertimento e prazer, em articulação com o sentido de desafio e persistência, estados de aceitação e aprendizagens significativas.

Considera-se que os alunos com CEI não devem ser vistos como um problema, condição que levaria à desresponsabilização e a práticas instrucionais separadas, mas sim como um desafio, atitude que leva à responsabilização, à reflexão, à mudança das práticas e, conseqüentemente, à inclusão.

O interesse pelo estudo da afetividade e das relações interpessoais surgiu da convicção de que a dimensão afetiva desempenha um papel muito importante na aprendizagem e na inclusão. Vários estudos (Morgado, 2001; Rodrigues, 2001; Correia, 2003; Vygotsky, 2003) apontam a existência de uma relação entre a afetividade e o processo de ensino-aprendizagem. Assim, partindo do pressuposto que a relação afetiva está presente nas relações interpessoais, considerámos que seria pertinente estudar o seu papel na aprendizagem e na inclusão. Partilhamos do pensamento de Postic (1990), que vê na relação professor-aluno uma das condições essenciais à melhoria das aprendizagens dos alunos. O autor refere, ainda, que o clima psicológico positivo criado pelo professor favorece e potencializa as aquisições feitas pelos alunos. Esta premissa aplica-se quer à aprendizagem de conteúdos intelectuais, quer ao desenvolvimento da criatividade e da autoestima da criança ou do adulto.

Conscientes de que a problemática abordada neste estudo é extremamente complexa, uma vez que envolve inúmeros fatores que interagem entre si, temos apenas como ambição, que a realização deste trabalho traga algum contributo para a promoção de uma verdadeira inclusão dos alunos com CEI no segundo ciclo, que promova a consciencialização dos professores da importância da dimensão emocional no processo de ensino/aprendizagem, e que, acima de tudo, seja um contributo para o sucesso e o bem-estar dos alunos.

Problemática do estudo

*Deixai-me ser feliz, viver e aprender, como sou e
com todos os meus amigos!*

Apesar do esforço da Escola para promover uma verdadeira inclusão dos alunos com NEE, nem sempre ela acontece, pois segundo (Morgado, 2001), a inclusão e a eficácia da ação educativa estão claramente dependentes do clima socioafetivo em que ela ocorre. Sabemos que os alunos com NEE nem sempre são bem acolhidos, nem sempre ocorrem

relações interpessoais de qualidade, e nem sempre os alunos com NEE são participantes ativos nas vivências em contexto de turma por não comungarem de um sentimento de partilha e de pertença.

O facto de um aluno com NEE estar incluso, não o transforma em “normal”, no sentido em que as suas particularidades estejam superadas; pelo contrário, ele continua com as suas limitações, que deverão ser respeitadas e atendidas. Neste momento, entra a capacidade afetiva e pedagógica do educador de perceber estas subtilezas (Almeida, 2005). Por isso, torna-se relevante a promoção da afetividade, através de vivências e interações, facilitadora de relacionamentos interpessoais só possíveis em contexto de grupo/turma. Com a escola inclusiva, *todos* os alunos, estão na escola para *aprender, participando*. Não é apenas a presença física, é a pertença à escola e ao grupo, de tal maneira que a criança/o jovem sente que pertence à escola e a escola sente responsabilidade pelo seu aluno (Rodrigues, 2003),

Parte-se com a ideia de que, para além dos aspetos cognitivos, é necessário estudar os aspetos afetivos como elementos integrantes do processo educativo.

Objetivos do estudo

Hoje, um dos grandes desafios das escolas é responder adequadamente às especificidades de cada aluno de forma a promover uma escola para todos. Neste sentido, define-se como grande objetivo deste estágio/estudo conhecer e melhorar os relacionamentos interpessoais e a intervenção no contexto, para promover uma verdadeira inclusão.

Numa primeira fase do estudo, parte-se das convicções pré-formadas e de uma primeira revisão da literatura sobre o tema, surgindo, deste modo, as primeiras questões e objetivos que o nortearam. Assim, procura-se compreender a relação entre afetividade/relações interpessoais e inclusão/aprendizagem, pelo que se fez um levantamento de um conjunto de questões que conduziram a um melhor entendimento da temática referida. Partiu-se de uma questão alargada: **De que forma a afetividade e as relações interpessoais influenciam a inclusão e a aprendizagem?**

Desta questão, outras derivam, estreitamente articuladas com o objetivo:

- Qual a importância da afetividade na inclusão?

- Qual a importância da afetividade na aprendizagem?
- Qual a importância do auto conceito, sucesso escolar e bem-estar?
- Qual a importância da permanência dos alunos com CEI mais tempo em contexto de turma?
- Como é que os professores do ensino regular e de educação especial gerem a relação de trabalho desenvolvida entre ambos, com vista ao atendimento dos alunos?
- Em que medida o trabalho desenvolvido entre o professor de educação especial e o professor do ensino regular, contribui para a construção de uma escola inclusiva?

De forma articulada com as questões de investigação formuladas, definiu-se um conjunto de objetivos que visa orientar o processo de investigação, nomeadamente:

- Conhecer os relacionamentos interpessoais e as experiências dos alunos em contexto de turma;
- Compreender em que medida as relações interpessoais e experiências sociais em contexto de turma, funcionam como facilitadores ou inibidores dos processos de aprendizagem e da inclusão;
- Identificar dinâmicas desenvolvidas na escola, a fim de dar resposta aos desafios que hoje se colocam à inclusão;
- Como objetivo último e mais genérico, pretendemos contribuir para a melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem, numa perspetiva de Escola para Todos (melhorar o conhecimento da satisfação dos alunos, melhorar a qualidade da intervenção, da resposta educativa e do envolvimento dos intervenientes).

Numa segunda fase do estudo, procurar-se-á reunir e resumir a informação sobre a temática, de modo a orientar a linha de ação futura no desenvolvimento da investigação.

Estrutura do estudo

Este estudo encontra-se dividido em duas partes e cinco capítulos.

A primeira parte é dedicada ao enquadramento teórico do estudo/estágio, onde se efetua a revisão bibliográfica que sustenta a realização deste estudo. O enquadramento teórico está estruturado em torno de três capítulos:

- O primeiro capítulo faz uma breve abordagem ao conceito de inclusão, tendo ainda como sub pontos diferentes, inclusão e aprendizagem, e, inclusão e afetividade.
- No segundo capítulo aborda-se o tema das relações interpessoais, a importância da afetividade na aprendizagem, assim como, a importância da relação de colaboração entre professores.
- No terceiro capítulo, é tratado o tema do ensino e aprendizagem, relacionado com o autoconceito, sucesso escolar e promoção do bem-estar.

A segunda parte, correspondendo ao estudo empírico/estágio, engloba todos os conteúdos inerentes à metodologia de investigação, exceto a problemática e os objetivos do estudo, uma vez que estes estão referidos na introdução. Assim, no quarto capítulo, são tratadas questões e opções metodológicas, assim como, são dados a conhecer os procedimentos e instrumentos de recolha e tratamento de dados.

Em seguida, no quinto capítulo, são apresentados os resultados obtidos a partir da análise e interpretação dos dados.

Por fim, apresentam-se as conclusões do estudo, procurando responder de que forma a afetividade e as relações interpessoais influenciam a inclusão e a aprendizagem. Apresentam-se também, algumas limitações e implicações do estudo, assim como, se sugerem algumas recomendações para futuras investigações.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo, abordaremos alguns dos estudos realizados que fundamentam as opções metodológicas a concretizar durante o estágio.

1- Inclusão - duas dimensões de um conceito

“Temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.”

Boaventura de Sousa Santos (1999)

A reflexão sobre as respostas dadas à criança/pessoa com diferentes necessidades especiais remete-nos para o universo dos direitos e das possibilidades. Estes são aspetos que se consideram importantes, pela sua controvérsia. Parece-nos fundamental analisá-los e compreendê-los, de forma genérica para que se possam encontrar caminhos que permitam a inclusão de crianças e pessoas com Necessidades Educativas Especiais e apoiar as suas famílias. A análise dos argumentos dos defensores e questionadores da inclusão total realça a singularidade de cada comunidade, de cada escola, de cada criança. Destacam-se ainda, as culturas e políticas a alcançar para construir e criar Comunidades de Ensino Inclusivo.

A análise do conceito de Inclusão a partir da dimensão dos direitos é uma perspetiva assumida por diversos autores. Segundo a Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948) Educação Inclusiva é antes de mais, “uma questão de direitos humanos, (...) todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.” A Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada pela ONU em 1948, esteve na base de um conjunto de medidas e movimentos que tiveram, e têm, no seu cerne, o princípio da Inclusão e da defesa da justiça social (Ainscow e Ferreira, 2003). Verificamos, no entanto que há uma necessidade quase constante de reafirmação dos seus princípios. Esta ênfase continuada na reafirmação dos Direitos Humanos, nomeadamente junto dos que estão em situação de maior vulnerabilidade ou desvantagem e, por isso, particularmente remetidos a uma potencial exclusão, revela a complexidade da sua concretização efetiva no mundo contemporâneo. Assim, perspetivar o conceito de inclusão na dimensão dos direitos, implica, percebermos a dialética exclusão/inclusão e a sua

complexidade. Não é possível conceber a escola inclusiva num mar social de exclusão (Rodrigues, 2003). Não se pode deixar de (re) lembrar que em momentos de crise económica os valores se alteram, as prioridades se modificam e a inclusão perde terreno a nível político, social e por consequência a nível educacional.

Na Declaração de Salamanca, para além dos princípios que se situam a nível dos direitos e deveres, há a definição de orientações de atuação para as NEE tais como:

- A política educativa, a todos os níveis, do local ao nacional, deverá estipular que uma criança com deficiência, frequente a escola do seu bairro, ou seja, a que frequentaria se não tivesse uma deficiência (UNESCO, 1994). Esta declaração de princípio assenta na convicção de que os sistemas escolares e as escolas têm de aprender a responder a todas as crianças, incluindo as que têm incapacidades graves e garantir o seu sucesso.
- A escola deverá tornar-se promotora de mudança, atuando como impulsionadora de uma sociedade inclusiva. Deste princípio fundamental – de que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem (UNESCO, 1994) – derivam todas as novas conceções.
- Na política e organização, destacam-se as políticas educacionais e as necessárias medidas legislativas, que deverão ser claramente enquadradoras da inclusão educacional, numa perspetiva convergente englobando várias áreas de atuação: saúde, área social....
- Na escola, sublinha-se a necessidade de uma flexibilização curricular que permita dar resposta a todas as crianças. A gestão escolar é um importante aspeto destes fatores, pois as escolas, como comunidades conjuntamente responsáveis pelo sucesso e insucesso de cada aluno, devem ser chamadas a desenvolver uma gestão mais flexível, a redimensionar recursos pedagógicos, a diversificar as ofertas educativas, a fomentar a ajuda entre as crianças, a garantir o apoio aos alunos com dificuldades e a desenvolver estreitas relações com os pais e com a comunidade. Devem ser implementadas medidas que possibilitem à escola o desempenho desta missão, que vão desde o recrutamento e treino de pessoal docente, com uma forte componente de aposta na formação inicial, em serviço e contínua, até à necessidade de se garantirem os recursos necessários, como as ajudas técnicas, e os serviços externos de apoio.
- Toda esta nova filosofia implica igualmente a existência de perspetivas comunitárias, com uma estreita colaboração dos pais e a participação da comunidade.

Fica claro que, quer a nível internacional, quer a nível nacional a questão, hoje em dia, não é a inclusão como filosofia a seguir, mas sim a forma como ela é aplicada na prática. Por isso, sentimos necessidade de resumir no trabalho, a investigação de alguns autores, que procuram entender e defender os seus pontos de vista de acordo com uma dimensão de direitos e princípios inclusivos, mas também de acordo com a dimensão da sua possibilidade, do seu poder efetivo de concretização.

Alguns autores são favoráveis à inclusão total. Apresentamos um breve resumo dos argumentos que defendem esta prática e dos que a questionam.

Argumentos a favor da prática da inclusão total, segundo Stainback e Stainback (1999):

- Uma classe inclusiva é um lugar onde todos são aceites, onde todos ajudam e são ajudados;
- Obriga ao repensar das nossas atitudes e crenças sobre crianças, educação e sobre a cultura das escolas;
- Alunos com NEE ou desfavorecidos têm mais oportunidades para participarem na sociedade;
- Evita a exclusão;
- Promove a valorização profissional dos professores;
- Leva ao aperfeiçoamento das escolas;
- Todos os alunos beneficiam com as mudanças metodológicas e organizativas que visam os alunos com NEE;

Argumentos que questionam a prática da inclusão total, segundo Kauffman e Hallahan (1995), citado por Correia (2003)

- A possibilidade de interferência negativa para o grupo com a colocação de alunos com NEE graves;
- Falta de formação dos professores;
- Falta de serviços necessários para atender os alunos com NEE;
- Resposta de atendimento ineficaz;
- Impossibilidade de escolha de outras modalidades de apoio para além da classe regular;
- Insucesso escolar pode resultar numa desvantagem significativa uma vez que a escola é sinónimo de académico;
- Necessidade de aprenderem competências especializadas;
- Não conseguem responder às necessidades de um currículo académico;

Ainda para outros autores (Correia, 2001; Rodrigues, 2001) o compromisso resulta da possibilidade de escolha, num continuum educacional, entre a inclusão total e níveis

diferenciados de inclusão. Isto é, deve ser possível decidir qual a colocação educativa mais vantajosa para cada criança, determinando o que se revelar mais vantajoso para o seu futuro. Assim, pode-se concluir que o conceito de inclusão não deve ser tido como inflexível, mas deve permitir que todas as opções sejam consideradas, sempre que a situação o exija.

1.1- Inclusão e aprendizagem

Falar de educação inclusiva é também falar de aprendizagens dentro da sala de aula, no grupo e com o grupo heterogéneo, como diz Sanchez (2003), nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da sala para receber ajuda, essa ajuda recebe-se no interior da classe. Todas as formas de organização educacional separada, ou seja, a implementação de quadros educacionais separados para alunos especiais (com deficiências, NEE...), se por um lado proporcionam, se é que proporcionam, uma instrução mais intensiva e sistemática, por outro lado, não asseguram, de forma alguma, as interações sociais tão importantes e fundamentais ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, reduzindo assim, drasticamente, as oportunidades de desenvolvimento das competências académicas e sociais desses alunos.

A inclusão consiste na inserção do aluno com NEE na classe regular onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com um apoio apropriado (de outros profissionais, de pais...) às suas características e necessidades (Correia, 2003). A educação inclusiva deve permitir uma aprendizagem em conjunto; deve ser, portanto um processo dinâmico que se proponha responder às necessidades de todos e de cada um dos alunos, promovendo-lhes uma educação adequada e apropriada, considerando três níveis de desenvolvimento essenciais: académico, socioemocional e pessoal (Correia, 2003).

1.2 - Inclusão e afetividade

**“Onde não exista afeto, de facto,
não há relação humana possível e,
portanto, não haverá inclusão.”
(Almeida, 2005)**

A educação inclusiva implica interação, cooperação e colaboração, só possíveis através de vínculos afetivos de qualidade. Segundo a ótica da teoria sócio-construtivista do

desenvolvimento de Vygotsky, para construir o conhecimento, o educando necessita de interações sociais apropriadas, o que envolve a afetividade. Vygotsky afirma que “o pensamento tem origem na área da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Pois, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende a base afetivo-volitiva”. Assim sendo, pode-se considerar que a afetividade é muito importante para a inclusão escolar.

2 - Relações interpessoais

Desenvolver as relações interpessoais significa respeitar as diferenças, evidenciar competências para interagir com os outros de forma aberta e empática; tem a ver, também, com a capacidade para desenvolver relações de intimidade, estabelecer relacionamentos saudáveis, fazer durar compromissos baseados na honestidade e na consideração incondicional.

A diversidade é condição humana, é natural a todas as espécies, e é um fator importante porque permite que nos possamos desenvolver, aperfeiçoar e modificarmo-nos constantemente, através das relações interpessoais. O desenvolvimento humano não está no organismo nem no ambiente exterior, mas na relação entre ambos. Ainda que a escola não seja o único lugar possível de formação dos sujeitos, é fundamental que ela se mobilize em discutir alternativas que respeitem e legitimem as diferenças, garantindo uma educação em sintonia com os princípios orientadores de uma escola para todos. Sem dúvida, a escola é um lugar onde uma rede complexa de significados e comportamentos são compartilhados na convivência entre todos. Pretende-se, assim, atingir a globalidade do indivíduo através da aprendizagem compreensiva e contextualizada, com a ajuda do professor, mas também do grupo e no grupo de pares. É valorizada a perspectiva construtivista (Piaget, 1970; Vygotsky, 1986; Bruner, 1986) e ecológica (Bronfenbrenner, 1979).

2.1- Importância da afetividade na aprendizagem

Uma das grandes questões que atualmente se colocam no campo educativo é o das relações interpessoais na escola, pois sem vínculos afetivos, sem uma atmosfera de harmonia e entendimento entre todos os intervenientes, não é possível criar boas condições de ensino e de aprendizagem. As crianças em idade escolar têm cada vez mais condicionalismos sociais que, juntamente com outros fatores, influenciam o seu tipo de

aprendizagem e podem, por vezes, provocar desequilíbrios emocionais que geram crianças desadaptadas, incapazes de comunicar normalmente e originar problemas de integração escolar.

Para Vygotsky, as emoções desempenham um papel muito importante no desenvolvimento humano. Para este autor, o pensamento não é criado pelo pensamento, mas é gerado pela motivação, isto é, pelos nossos desejos e necessidades, pelos nossos interesses e emoções.

Para Wallon a afetividade desempenha um papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, ela é considerada a primeira forma de interação com o meio ambiente. A afetividade é um elemento mediador das relações interpessoais e é importante para uma aprendizagem efetiva.

A partir da conceção construtivista da aprendizagem, assume-se que, sendo significativa, ela é, em si mesma, motivadora, porque o aluno sente-se recompensado ao realizar a tarefa ou ao trabalhar os conteúdos (em oposição à aprendizagem mecânica ou memorizada), pois percebe o que se lhe ensina e dá-lhe sentido. A aprendizagem é um processo interativo, pois, quando o aluno interage e desfruta da realização da tarefa, gera-se uma motivação intrínseca donde podem emanar emoções positivas agradáveis.

Em termos gerais, pode-se concluir que as emoções podem ter grande influência na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Toda a aprendizagem está envolvida de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, através de vínculos afetivos. Conclui-se ainda que, o sucesso do processo de ensino-aprendizagem está dependente dos vínculos afetivos estabelecidos entre os intervenientes, pois, condições afetivas favoráveis facilitam a aprendizagem.

2.2- Importância das relações de colaboração entre professores.

A filosofia inclusiva encoraja docentes e discentes a fomentarem ambientes de entreajuda onde a confiança, o respeito mútuos e a colaboração são características essenciais que conduzem à implementação de estratégias diferenciadas, tão necessárias ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades (Correia, 2003). A cooperação e colaboração em equipa, entre profissionais, facilitam a construção de contextos de aprendizagem diversificados e adaptados às necessidades específicas de cada aluno. Quando os professores do ensino regular e de

educação especial colaboram no contexto da sala de aula e trabalham em conjunto como parceiros pedagógicos, conseguem proporcionar aos seus alunos melhores condições de aprendizagem, facilitando assim a inclusão (Odom, 2007).

As relações de colaboração favorecem: o desenvolvimento e construção de ligações de confiança mútua entre agentes educativos; a partilha de objetivos e projetos; a preparação e planificação conjunta; a organização de parcerias pedagógicas; apoiam a participação e satisfação de toda a comunidade educativa, dando a possibilidade aos docentes de exporem e partilharem forças e fraquezas, e de assumirem colegialmente responsabilidades. “A colaboração é um processo interativo, através do qual os intervenientes, com diferentes experiências, encontram soluções criativas para problemas comuns” (Correia, 2003: 26).

No seguimento da dimensão anterior, há que referir também a importância da cooperação e colaboração entre alunos, até porque se sabe que os professores aumentam a qualidade das suas práticas quando promovem a cooperação entre alunos (Niza, 2004). Torna-se, portanto, relevante, para uma inclusão efetiva, o desenvolvimento de relações de colaboração e cooperação que favoreçam a promoção de uma interdependência positiva entre alunos e grupos de aprendizagem; um aumento da responsabilidade individual no seio do grupo; o aumento das interações face-a-face, maximizando, desta forma, a participação ativa e construtiva de todos os alunos, na construção do seu próprio desenvolvimento.

Deve ser dada uma atenção privilegiada ao relacionamento interpessoal, promovendo um clima social e afetivo positivo na sala de aula, pilar fulcral da construção de uma comunidade de aprendizes (professores e alunos) fortemente cooperantes.

3 – Ensino e aprendizagem: autoconceito, sucesso escolar e bem-estar

As investigações parecem confirmar que o autoconceito está relacionado com o afeto positivo, existindo uma relação negativa entre autoconceito e depressão, tristeza, etc. Segundo Quilles & Espada (2009), o autoconceito é mesmo o ponto de partida e o quadro de referência da pessoa, na organização do seu comportamento e da sua identidade pessoal.

No caso da escola, os alunos com baixo autoconceito tendem a desempenhar um papel secundário na aula, não se envolvem em discussões coletivas, não participam oralmente, não assumem posições de liderança, enfim, não se destacam em relação ao

grupo dos colegas da turma e o pior é que tendem a rejeitar tarefas difíceis por constituírem, para eles, grandes desafios que lhes criam situações de ansiedade, uma vez que se sentem incapazes para as realizar.

No processo de ensino/aprendizagem, a motivação e o autoconceito apresentam-se como dois aspetos muito importantes no bem-estar dos alunos. O desenvolvimento do indivíduo vai ser influenciado pela atitude e conhecimentos do professor e dos colegas, determinando o tipo de motivação que este vai ter para aprender (Franco, 2007).

Uma criança que entra para a escola sofre, no seu autoconceito, influência dos resultados escolares (sucesso/insucesso) mas com o aumento do nível de escolaridade, verifica-se a situação inversa; ou seja, o autoconceito torna-se muito determinante face à forma como a criança encara a escola (Rodrigues, 1994, citado por Serrão, 2001).

Estados afetivos têm uma influência significativa na forma como as pessoas percebem e interpretam comportamentos sociais, e na forma como planeiam e executam estratégias de interação. Assim, afeto positivo favorece o autoconceito, sucesso escolar e o bem-estar, trazendo várias vantagens: as pessoas tornam-se mais criativas, abertas, construtivas e usam um estilo de pensamento inclusivo (Franco, 2007).

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO/ESTÁGIO

4 – Metodologia de investigação

Este capítulo tem como principal objetivo fundamentar os pressupostos metodológicos que orientaram a estratégia de investigação/estágio.

4.1– Opções metodológicas

Tendo por base o objeto de estudo desta investigação e os objetivos delineados, a opção recaiu sobre uma abordagem investigativa de natureza qualitativa e interpretativa, por se considerar que esta se afirma como a metodologia mais apta a favorecer a intervenção e reconstrução de uma realidade educativa. Esta metodologia apresentada como a do professor/investigador (Latorre, 2003) valoriza sobretudo a prática, tornando-a no seu elemento chave, estando, no entanto, sempre implícito o conceito de reflexão. É nesta simbiose, prática/reflexão ou ação/reflexão, que reside a possibilidade de desenvolvimento, aperfeiçoamento, ou mesmo, mudança de práticas, para melhorar o significado do ensino e das aprendizagens (Latorre, 2003). Esta metodologia baseia-se na compreensão do ensino como um processo de investigação, constitui uma via de reflexão sistemática sobre a prática, otimizando o processo do ensino-aprendizagem.

O paradigma de investigação eleito é um fator importante, senão decisivo, para qualquer investigação, conduzindo o investigador na seleção de opções durante o seu trabalho metodológico.

Segundo Guerra (2010), citando Deslauriers (1997) o método qualitativo designa uma variedade de técnicas interpretativas que têm por fim descrever, decodificar e traduzir certos fenómenos sociais que se produzem mais ou menos naturalmente. Estas técnicas dão mais atenção ao significado destes fenómenos do que à sua frequência. Assim, o objetivo desta investigação é a de compreender a realidade circundante na sua especificidade, querer saber o porquê e os significados dos fenómenos. Não existe uma preocupação em obter leis universais ou generalizações.

Partindo destes pressupostos e conscientes das dificuldades inerentes aos procedimentos em investigação, no presente estudo, optou-se por uma abordagem de investigação qualitativa de tipo naturalista e com carácter interpretativo, como já foi mencionado, na tentativa de compreender a influência dos aspetos afetivos na atividade e

vivência académica dos alunos com CEI do 6ºD, procurando fazer uma procura constante de soluções e melhoria da nossa prática educativa, de forma a promover uma inclusão efetiva.

O estudo/estágio centrou-se num agrupamento de escolas do distrito de Aveiro. Os sujeitos participantes foram dois professores do ensino regular, dois alunos do 6º ano de escolaridade com CEI e os respetivos encarregados de educação.

A escolha deste agrupamento prendeu-se com o facto de ser o aquele onde a investigadora exerce a sua atividade docente e pelo facto de conhecer os professores, possibilitando maior facilidade de acesso a determinados dados. Trata-se, portanto de uma amostra intencional, uma vez que foi escolhida a juízo do investigador, tendo sobre ela algum conhecimento (Pardal & Correia, 1995).

Houve a preocupação de obter consentimento informado dos sujeitos participantes no estudo, tendo sido necessário para isso, que estes fossem informados da natureza, propósito, riscos e benefícios do mesmo. Não se descurou, portanto, o fator ético, garantindo o anonimato e confidencialidade, (recorrendo, por exemplo, a nomes fictícios), de forma a conquistar a confiança e maior predisposição para a colaboração dos participantes.

Como obrigações éticas da investigação corroboramos com Lima (in Lima & Pacheco, 2006), considerando obrigações fundamentais do investigador proteger a privacidade dos participantes, assegurando a confidencialidade da informação fornecida e, quando possível ou desejável, assegurar o anonimato das suas respostas.

Para a realização do estudo utilizamos um conjunto diverso e complementar de técnicas e instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, observação direta e indireta com registo no portfólio de investigação, culminando com entrevistas semiestruturadas, que nos permite uma compreensão mais aprofundada do fenómeno em estudo.

A validação dos instrumentos foi feita recorrendo a especialistas na área que, tendo por base o conhecimento prévio da problemática em estudo, das questões e objetivos, se pronunciaram sobre a clareza, o rigor e a adequação das questões formuladas (Bogdan & Biklen, 1994), o que permitiu a reformulação das mesmas.

4.2 – Processo de recolha de dados

Os primeiros contactos foram feitos com a Direção do agrupamento de escolas, onde exercíamos funções docentes com os alunos em estudo, durante o mês de março de 2010 e tiveram como objetivo verificar a receptividade do Diretor do agrupamento referido, para a realização deste projeto de investigação. Na mesma altura, foi feita uma consulta informal aos professores de Língua Portuguesa e de Ciências da Natureza e aos encarregados de educação dos alunos selecionados para o estudo, tendo-lhes sido explicado os objetivos do mesmo. Estes acederam em colaborar na investigação.

O segundo contacto com o Diretor do agrupamento foi realizado nos finais de outubro de 2010, altura em que foi autorizada, por escrito (Anexo 1), a realização da investigação. A autorização foi concedida, desde que fossem salvaguardadas as regras de sigilo e de anonimato, bem como garantida a consulta individual de cada um dos participantes no estudo. Assim, ainda nos finais de outubro, aconteceu o segundo encontro com os professores e encarregados de educação, tendo-lhes sido pedido formalmente, por escrito, a autorização e colaboração no estudo (Anexos 2 e 3), explicando, novamente, os objetivos de estudo e os instrumentos que seriam utilizados para a recolha de dados, ficando assim, oficializado o estudo.

Após o consentimento de todos os participantes, o primeiro grupo de guiões de entrevistas foram agendadas, de acordo com a disponibilidade de cada um, tendo sido realizadas no final do primeiro período, dezembro de 2010. O segundo grupo de guiões de entrevistas foram realizadas no final do ano letivo, junho de 2010, com a finalidade de validar e reforçar dados.

4.3 – Sujeitos do estudo e sua caracterização

Tendo por base o objeto de estudo desta investigação, foram considerados como sujeitos participantes deste estudo, (Figura 1), dois alunos com Currículo Específico Individual, os dois encarregados de educação correspondentes, duas professoras do ensino regular, que lecionaram Língua Portuguesa e Ciências da Natureza, na turma do 6º ano de escolaridade com vinte alunos onde os dois alunos com NEE do estudo estavam incluídos.

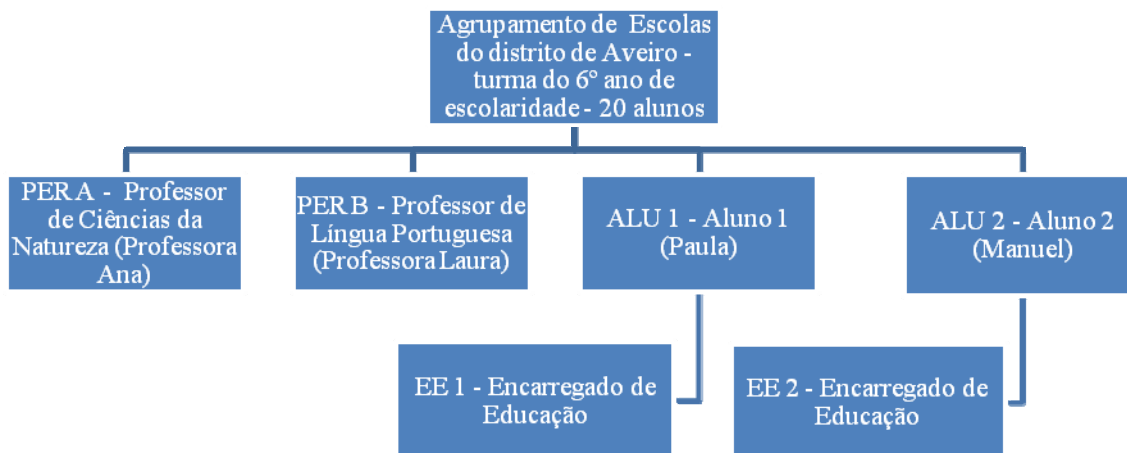


Figura 1- Participantes no Estudo

Os alunos em evidência (ALU1, ALU2) estavam inseridos numa turma do 6º ano de escolaridade, constituída por 20 alunos, 13 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Esta turma é proveniente de duas escolas do primeiro ciclo, turmas de origem dos alunos em estudo. Nesta turma, a maioria dos alunos pretendem frequentar o ensino superior, mostrando assim, interesse e empenho pelas atividades académicas.

Relativamente à caracterização dos participantes neste estudo, através da análise do quadro I verificamos que todos são do sexo feminino, à exceção do ALU2 que é do sexo masculino. No que diz respeito à idade dos alunos observamos que estes têm respetivamente 13 e 12 anos. Os Encarregados de Educação respetivos, têm 44 e 35 anos. No que diz respeito às idades das professoras do Ensino regular estas têm respetivamente 45 e 50 anos.

Quadro I - Caracterização dos participantes por idade e sexo

Participantes	Idades	Sexo
ALU1	13	F
ALU2	12	M
EE1	44	F
EE2	35	F
PER A	44	F
PER B	50	F

Caracterização dos alunos em estudo

A aluna (ALU1) é uma criança meiga, cumpre as regras estabelecidas e é sensível a estímulos afetivos. É metódica e organizada, mas em algumas situações parece-nos obsessiva. Reage mal a situações onde a tolerância à frustração é posta à prova, manifestando dificuldades graves ao nível da segurança, evidentes nos sentimentos de insegurança e incapacidade. Ao nível das relações interpessoais, apresenta acentuadas dificuldades no relacionamento e integração no grupo de pares, resultante de um baixo nível de competências sociais e de baixa autoperceção das suas capacidades e competências escolares. Evidencia dificuldades moderadas ao nível da extroversão que se traduzem por temperamento tímido reservado e inibido, e dificuldade moderada ao nível do otimismo, traduzidas em desânimo e tristeza. Todas as atividades que saiam da rotina colocam a aluna sob stress e consequentemente com angústia e frustração por não conseguir lidar com a insegurança.

A aluna apresenta limitações graves ao nível das funções intelectuais, que comprometem toda a aprendizagem e desenvolvimento académico, assim como dificuldades moderadas ao nível da manutenção da atenção, pelo que não consegue manter-se atenta a uma tarefa pelo período necessário. Registam-se dificuldades graves na memória a longo prazo pelo que apresenta dificuldades graves ao nível da recordação da informação armazenada na memória a longo prazo. Ao nível das funções cognitivas de nível superior, registam-se dificuldades graves de abstração pelo que se torna difícil para ALU1 criar e desenvolver ideias a partir de realidades e/ou situações concretas. No que se refere às funções da linguagem, apresenta dificuldades graves na receção e expressão.

Estas limitações comprometem a compreensão e interpretação que faz de textos orais e escritos e consequentemente na expressão das suas ideias. Além disso, estas dificuldades traduzem-se em dificuldades graves ao nível da leitura.

No capítulo da aprendizagem e aplicação de conhecimentos, verificámos que a aluna revela limitações em debater, formular e ordenar ideias, dificuldade grave em desenvolver competências académicas básicas na leitura, na escrita, no cálculo e em resolver problemas. Lê pequenos textos com alguma compreensão, mas com muita hesitação. Escreve frases simples sobre palavras ou gravuras. Reconhece e escreve os números até 10000. Efetua adições, subtrações e multiplicações e divisões simples (com consulta à tabuada).

Torna-se necessário orientar as atividades em pequenos segmentos, explicitar instruções e supervisionar as tarefas.

O empenho da aluna, o entusiasmo, o gosto por aprender e por apresentar os trabalhos bem feitos, contribuem para que os seus níveis de desempenho sejam satisfatórios dentro do seu currículo específico.

O aluno (ALU2) manifesta dificuldade grave nas funções intelectuais e na função da memória, dificuldade moderada na função da atenção e em todas as áreas que estão diretamente relacionadas com estas funções.

No capítulo da aprendizagem e aplicação de conhecimentos, verificámos que o aluno revela limitações em debater, formular e ordenar ideias, dificuldade grave em desenvolver competências académicas básicas na leitura, na escrita, no cálculo e em resolver problemas. Lê pequenos textos com alguma compreensão, mas com pouca segurança. Escreve pequenas frases sobre palavras ou gravuras. Reconhece e escreve os números até 10000. Efetua adições, subtrações e multiplicações e divisões simples (com consulta à tabuada).

Apresenta dificuldade moderada na decodificação de mensagens orais mais complexas, tornando-se necessário orientar as atividades em pequenos segmentos, explicitar instruções e supervisionar as tarefas. Apresenta algumas dificuldades ao nível de articulação de algumas palavras e de alguns fonemas. Frequenta sessões de terapia da fala em gabinete.

4.4- Instrumentos de recolha de dados

Todo o processo de recolha de informação implica uma estratégia precisa. De acordo com Almeida e Pinto (1995: 85), “as técnicas de investigação são conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela atividade de pesquisa”.

A recolha de dados desta investigação centrou-se, como foi referido anteriormente, numa diversidade de instrumentos e técnicas que foram reunidas no portfólio de investigação; utilizou-se, no entanto, a entrevista semiestruturada, como técnica privilegiada de recolha de dados.

Neste ponto do trabalho, pretende-se descrever cada instrumento e explicitar o procedimento metodológico utilizado, em termos de recolha e tratamento dos dados.

4.4.1 - O portfólio de investigação

“Portfólio...
... é a identidade de cada sujeito em transformação
em cada contexto, enquanto construtores do seu
desenvolvimento ao longo da vida...
é, portanto, uma **ferramenta de apoio** à mudança!”
Anabela Moura

O portfólio de investigação constitui-se como uma estratégia que procura aprofundar o conhecimento sobre as práticas educativas, revelando-se como um instrumento avaliativo de grande potencial, já que conduz a uma reelaboração constante com base na pesquisa, convida à experimentação de diferentes estilos de ensino/aprendizagem, exercita a reflexão sobre a prática, permite um movimento de reconstrução permanente e apresenta-se como cenário adequado para que as sessões de análise do portfólio se transformem em verdadeiros “círculos de avaliação”, assegurando desta forma uma melhor compreensão e consciencialização, com evidência na reflexão, dos processos de construção de conhecimento (Sá-Chaves, 2000).

Este instrumento avaliativo é um elemento integrador da recolha de dados, um instrumento de registo de evidências provenientes das vivências e experiências, onde é guardada a memória da intervenção cooperada, servindo de recurso para a avaliação da intervenção e, assim, sustentar a pesquisa. É um espaço para descrever, refletir,

problematizar e contextualizar a intervenção e a ação, e como tal, integra notas de campo, produções de natureza reflexiva e registos escritos da investigadora sobre situações, ações, conversas observadas ou partilhadas, situações e ocorrências ao longo de todo o processo, evidenciando todos os procedimentos realizados, constituindo-se por isso como elemento integrador da recolha de dados relevantes e como uma fonte de evidência complementar. Assim, no portfólio de investigação compilou-se um conjunto de dados que foi o suporte para a reflexão, colaborativa e interpessoal nos processos de construção de conhecimentos (Oliveira-Formosinho, 2002) durante o estudo/estágio.

4.4.2 - Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas qualitativas, como refere Bogdan e Biklen (1994), variam quanto ao grau de estruturação, desde as entrevistas estruturadas até às entrevistas não estruturadas. No entanto, este autor refere ainda que as entrevistas semiestruturadas têm a vantagem de se ficar com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos. Este tipo de entrevistas é geralmente utilizado em estudos que procuram conhecer as perceções, atitudes e motivações dos sujeitos relativamente a determinados assuntos, contribuindo para que se revelem os aspetos mais valorizados e de maior significação para os entrevistados.

Neste estudo, optou-se pelas entrevistas semiestruturadas, como estratégia ou técnica principal de recolha de informação. Estas entrevistas foram moderadamente orientadas, através de um guião flexível. O guião contém algumas questões gerais, que foram exploradas mediante as respostas dadas pelos intervenientes, e dirigidas para o objetivo que se pretendia alcançar.

Os guiões das entrevistas foram validados por professores com experiência confirmada e especializados na área da Educação Especial, e pela orientadora de estágio. Todos os intervenientes acederam a realizar a entrevista, mostrando disponibilidade e interesse em colaborar.

Os guiões das entrevistas, como já foi referido, serviram essencialmente para orientar as entrevistas e simultaneamente dar a garantia de que seriam colocadas as mesmas questões aos participantes no estudo. Neste sentido, foram construídos três guiões para cada momento de aplicação da entrevista:

- Guiões das entrevistas aos alunos (Anexo 4);

- Guiões das entrevistas aos professores (Anexo 5);
- Guiões das entrevistas aos encarregados de educação (Anexo 6).

No entanto, as questões nem sempre foram colocadas na ordem em que foram anotadas nos guiões e, nem sempre, sob a formulação prevista. Assim, e de acordo com Lessard-Herbert, Goyette e Boutin (2005), no decurso das entrevistas o investigador vai adaptando cada nova questão em função da resposta ou da informação que o indivíduo lhe acabou de dar, a fim de a aprofundar e melhor compreender.

No que diz respeito aos objetivos que serviram de orientação à construção dos guiões das entrevistas referidos anteriormente, estes são manifestamente coincidentes, conforme se pode verificar no quadro II.

Quadro II - Objetivos das entrevistas

Objetivos	Entrevista ALU	Entrevista PER	Entrevista EE
Conhecer as perceções em relação à escola inclusiva.	x	x	x
Recolher elementos sobre as vantagens/obstáculos na operacionalização da educação inclusiva.	x	x	x
Conhecer as perspetivas do PER face à relação e ao trabalho desenvolvido pelo PEE, no atendimento aos alunos com NEE do 6ºD, na perspetiva da Inclusão.		x	
Conhecer aspetos da relação entre PER e PEE, importantes, segundo a perspetiva do PER, para um atendimento educativo de qualidade aos alunos com NEE.		x	
Recolher elementos para uma caracterização do aluno em situação escolar.	x	x	x
Recolher elementos para uma caracterização da qualidade da relação que o aluno mantém com os professores.	x	x	x
Recolher elementos para uma caracterização da qualidade da relação que o aluno mantém com os seus pares.	x	x	x
Identificar práticas educativas desenvolvidas pelo PER e pelo PEE no atendimento aos alunos com CEI do 6ºD.	x	x	x
Recolher elementos sobre o sucesso académico e satisfação dos alunos.	x	x	x

Pretendíamos desta forma, confrontar os dados e cruzar os dados fornecidos pelos alunos, professores e encarregados de educação. Cada entrevista tinha três blocos temáticos fulcrais: um sobre aspetos relacionados com inclusão educativa; outro sobre questões relacionadas com relações interpessoais (afetividade); e outro que aborda aspetos relacionados com ensino/aprendizagem.

As entrevistas foram aplicadas em dois momentos distintos, individualmente, aos seis sujeitos atores (dois alunos do 6ºano de escolaridade com CEI, dois dos professores do ensino regular da turma e dois encarregados de educação correspondentes) num ambiente informal, descontraído e sem pressões, procurando sempre deixar que eles respondessem à vontade. Optou-se pela aplicação de duas entrevistas a cada interveniente, em dois momentos distintos, para possibilitar uma recolha de dados mais consistente, de acordo com a calendarização apresentada no quadro III.

Quadro III- Calendarização das entrevistas

Participantes	Data das entrevistas	
ALU1	14/12/2010	16/06/2011
ALU2	14/12/2010	16/06/2011
PER A	17/12/2010	22/06/2011
PER B	16/12/2010	20/06/2011
EE1	05/01/2010	23/06/2011
EE2	05/01/2010	24/06/2011

As informações sobre sigilo e anonimato foram sempre repetidas aos participantes, no início de cada entrevista. Após o pedido do investigador e o consentimento do entrevistado para gravar a conversa, garantia-se aos informantes a possibilidade de corrigir alguma resposta no final da entrevista ou depois da transcrição das mesmas. No grupo dos entrevistados, nenhum manifestou a necessidade de requerer esse direito o que, contribui para a validade dos dados. É de referir que, todos os participantes no estudo manifestaram o seu acordo com a transcrição efetuada (Anexos 7 e 8).

4.5 – Técnica de análise de dados

Os dados para este estudo foram, maioritariamente, recolhidos a partir das doze entrevistas semiestruturadas, orientadas através dos respetivos guiões.

Os guiões foram construídos com o intuito de clarificar os objetivos e dimensões de análise que a entrevista comporta (Guerra, 2010). Segundo Bogdan (1994), os guiões usados nas metodologias qualitativas, em particular na entrevista, são utilizados sobretudo para recolher dados de cada sujeito, dados esses passíveis de comparação. Para tal, seguiu-se a cada entrevista a sua transcrição, com o cuidado de, enquanto a memória o permitia, respeitar com o máximo rigor as marcas (quer de oralidade, quer de linguagem não verbal) ou indicadores paralinguísticos (hesitações, entoações, pausas, expressões gestuais...) que foram expressos ou percebidos.

Para o tratamento dos dados recolhidos através das entrevistas, entendeu-se que a técnica de análise de conteúdo temática de tipo categorial seria a mais adequada à natureza dos dados recolhidos nesta investigação. Esta análise descritiva é mais abstrata e não exclusiva, isto é, na mesma entrevista é normal existirem vários fatores explicativos (Guerra, 2010).

Esta técnica é um processo sistemático que envolve codificação de dados e construção de um sistema de categorias, que captem características relevantes e pertinentes ao estudo (Bardin, 1977). Consiste na identificação das unidades pertinentes que influenciam determinado fenómeno em estudo (Guerra, 2010), constituindo-se como um meio de classificar e simplificar os dados, tendo como objetivo o tratamento da informação recolhida na pesquisa (Bogdan, 1994).

Depois da transcrição das entrevistas, fez-se um pequeno intervalo, para dar a possibilidade de se refletir sobre os dados. Pôde-se, assim, fazer um distanciamento dos detalhes, do trabalho de campo, tendo a oportunidade de perspetivar as relações entre os assuntos (Bogdan, 1994).

Após a pausa intencional, começou-se por fazer uma leitura *flutuante* (Bardin, 1977) do material recolhido, com o objetivo de ir vigiando, criticamente, a entrevista. Este intervalo de tempo, entre a produção da mensagem e a reação interpretativa, permitiu o distanciamento necessário, para romper com a familiaridade do objeto de estudo, facilitando, assim, o vislumbrar do sistema de categorias a usar para o tratamento de dados.

A leitura *flutuante* inicial permitiu encontrar semelhanças e regularidades, a partir das quais se elaborou uma lista preliminar de dimensões, categorias, subcategorias de codificação caracterizadas por uma, duas ou mais palavras.

Construímos as *sinopses* (Guerra, 2010) da entrevista, numa grelha vertical cuja primeira coluna apresenta as grandes temáticas do guião, acrescentadas com os novos elementos, introduzidos pela leitura das entrevistas, e a última coluna contém as unidades de registo (Anexos 9 e 10).

Segundo Guerra (2010), “sinopses são sínteses dos discursos que contêm a mensagem essencial da entrevista e são fiéis, inclusive na linguagem, ao que disseram os entrevistados”. É pois, um material descritivo que sintetiza e identifica as temáticas e problemáticas, com o objetivo de facilitar a compreensão longitudinal da entrevista.

Assim, o sistema de categorias utilizado neste estudo foi construído progressivamente, partindo de categorias definidas inicialmente a partir da análise teórica, das questões e objetivos da intervenção, dos guiões das entrevistas e de categorias emergentes a partir da análise dos dados recolhidos (Bardin, 1977). Segundo o mesmo autor, as categorias são classes ou formas de pensamento, que reúne um grupo de elementos (unidades de registo) em função das características comuns.

Salienta-se que, ao longo deste processo foi necessário alterar, algumas vezes, as categorias e subcategorias, o que implicou ler novamente os protocolos das entrevistas para uma melhor compreensão do sentido das unidades de registo e de contexto, revelando-se um processo muito moroso.

Para a identificação de cada unidade de contexto, consideram-se as entrevistas na sua globalidade e não as respostas dadas pelos participantes no estudo a cada uma das questões, uma vez que o contexto, na sua globalidade, permite compreender melhor o significado de cada unidade de registo.

Uma vez que a principal fonte de recolha de dados foram as entrevistas, a descrição e interpretação dos resultados do estudo resultaram, principalmente, do cruzamento das respostas dos diversos sujeitos participantes.

A categorização representa a passagem dos dados brutos para dados organizados (Bardin, 1977). Como podemos observar no quadro IV, organizamos o sistema de análise em três dimensões, integrando cada dimensão de análise, um conjunto de categorias e de subcategorias.

Dimensão 1- **Educação inclusiva**

Dimensão 2 – **Relações interpessoais**

Dimensão 3 – **Ensino aprendizagem**

Quadro IV – Quadro – síntese analítico do sistema categorial

Dimensão	Categorias	Subcategorias	
Educação Inclusiva	Escola Inclusiva	Conceito	
		Perceção face à Inclusão educativa	Posição pessoal
			Perceção quanto à reorganização curricular dos CEI
			Operacionalização
Relações interpessoais	Aluno/escola	Perceção da satisfação	Mais interventivos
			Sentem-se iguais
		Implicação das vantagens	Participação
			Comunicação
	Professor/aluno	Perceção da qualidade	Relação de empatia
			Relação afetiva
		Implicação das vantagens	Autoestima
			Interação
	Aluno/pares	Perceção da qualidade da relação	Cumprimento
			Aceitação
			Satisfação
			Amizade
	PER/PEE	Importância no trabalho	Colaboração
			Partilha de saberes
		Importância na relação	Suporte emocional
Ensino/ Aprendizagem	Práticas educativas	Estratégias	Relação
			Adequações curriculares
			Diferenciação pedagógica
		Reflexão	
	Sucesso escolar	Resultados académicos	
		Satisfação	
		Bem-estar	
		Comunicação	
		Autonomia	

Para a primeira dimensão de análise – **Educação Inclusiva** – identificamos uma categoria – **Escola Inclusiva** – que nos remete para as perceções de escola enquanto

espaço educativo de todos os alunos. Desta categoria emergem duas subcategorias: **i)** o conceito de escola inclusiva, que nos remete para o plano das ideias, dos pressupostos de escola inclusiva; **ii)** a percepção face à inclusão educativa. Nesta subcategoria emergem a posição pessoal dos participantes face à reorganização curricular dos currículos específicos individuais e as vantagens e obstáculos na operacionalização da Escola Inclusiva.

Quanto à segunda dimensão de análise – **Relações Interpessoais** – identificamos quatro categorias:

a) Relações interpessoais aluno/escola – Desta categoria emergem duas subcategorias: **i)** percepção da satisfação, identificada a partir das respostas dadas pelos participantes, podendo ser observada pelas intervenções em contexto e pela percepção do sentimento de igualdade dos alunos em estudo; **ii)** implicações das vantagens das relações interpessoais entre aluno/escola, referidas como facilitador do aumento da participação dos alunos nas atividades da escola, assim como elemento promotor de comunicação.

b) Relações interpessoais professor/aluno – Esta categoria inclui duas subcategorias: **i)** percepção da qualidade da relação e **ii)** as implicações das vantagens da relação desenvolvida entre o professor e o aluno. No que se refere à primeira subcategoria, pretende-se conhecer as percepções sobre as relações de empatia e de afetividade entre os intervenientes em causa. Quanto à segunda subcategoria procura-se conhecer as percepções das implicações das relações entre professor e o aluno na promoção da autoestima, da interação e cumprimento de tarefas escolares.

c) Relações interpessoais aluno/pares – Esta categoria permite perceber a percepção da qualidade de relação que o aluno estabelece com os seus pares, procurando saber, de acordo com as declarações ou ações dos participantes, se há aceitação, satisfação, amizade e colaboração entre os alunos.

d) Relação interpessoal entre professor de ensino regular (PER) e professor de educação especial (PEE) – Esta categoria inclui duas subcategorias que remetem para **i)** importância das relações interpessoais no trabalho, procurando saber se há colaboração e partilha de saberes; **ii)** importância das relações interpessoais entre PER/PEE como suporte emocional.

Por fim, a terceira dimensão de análise – **Ensino/Aprendizagem** – que integra duas categorias:

a) Práticas educativas – Esta categoria é constituída por duas subcategorias: **i)** estratégias; **ii)** reflexão. A primeira subcategoria remete-nos para a importância da relação interpessoal, das adequações curriculares e da diferenciação pedagógica como estratégia de ensino/aprendizagem. A segunda subcategoria procura perceber a importância da reflexão nas práticas educativas.

b) Sucesso escolar – Esta categoria remete-nos para as subcategorias: resultados académicos; satisfação; bem-estar; comunicação e autonomia. Nesta categoria procura-se, assim, compreender as finalidades relevantes do sucesso escolar, isto é, se o sucesso escolar fomenta as subcategorias indicadas.

5- Apresentação, análise e interpretação dos dados

Depois de explicitadas as opções metodológicas, consideramos oportuno a contextualização do estudo, para passarmos à fase de apresentação e análise dos dados recolhidos no âmbito desta investigação. Começamos pela caracterização do contexto de trabalho dos participantes no estudo e pela apresentação do agrupamento. Recordamos que foi realizada uma entrevista semiestruturada a dois alunos com CEI, aos dois encarregados de educação (EE) respetivos e a dois professores de ensino regular (PER), como instrumento de recolha de dados. As entrevistas foram sujeitas à técnica de análise de conteúdo, através de um processo de categorização já explicitado no capítulo anterior deste mesmo estudo.

Os dados recolhidos nas entrevistas, relativos aos participantes no estudo, são apresentados em simultâneo.

Far-se-ão finalmente, a interpretação e a análise dos dados.

5.1 – Caracterização do contexto de trabalho dos participantes no estudo

5.1.1 – Caracterização da escola/ agrupamento

Para uma melhor compreensão, considera-se importante uma breve apresentação do agrupamento de escolas em que se inscreve este estudo.

Assim, inserido numa vila, na periferia do concelho de Aveiro, em que, de acordo com os censos de 2001, a população absoluta da localidade é de 7000 hab. e que apresentam uma forte distribuição sectorial, em termos de emprego, nos setores secundário e terciário inferior.

Ao nível de habilitações literárias dos progenitores dos alunos deste Agrupamento de escolas, podemos referir que predominam os 3º e 2º ciclos. Esta situação melhorou substancialmente desde 1994/95, ano em que cerca de 70% dos pais detinha apenas o 1º ciclo. Hoje esta percentagem desceu para 18%, evolução a que não será alheia o aparecimento da EB2,3 em 1993 que veio facilitar o prolongamento de estudos para além do 1º ciclo. Contudo se analisarmos apenas as habilitações dos pais dos alunos do ensino pré-escolar verificamos que as habilitações dominantes são já o 3º ciclo, logo seguido de muito perto com 31% de pais que apresentam escolaridade de nível secundário.

A esta taxa de escolaridade acresce o facto de esta população ter origem em movimentos migratórios. Atualmente, os alunos que constituem o agrupamento resultam, maioritariamente, de migrantes de segunda geração, onde necessariamente, as características sócio-culturais de partida estão muito diluídas, embora ainda coexistentes. Há, porém, entre todas estas pessoas recém-chegadas um traço comum: a procura de melhores condições sociais e económicas. As preocupações culturais e históricas deram lugar a preocupações económicas. Deixou de haver coincidência entre situação sócio-económica e situação cultural da população. Este desfasamento, sob a forma de uma não correspondência entre a valorização académica e bem-estar material, é facilmente percecionado pelos educandos. Estes traços mantêm-se, pese o facto dos esforços que se têm feito sentir também ao nível autárquico local.

A acentuar este alheamento pelas atividades académicas e escolares está o número reduzido de pais e encarregados de educação inscritos na respetiva associação (cerca de 10%).

O conhecimento desta realidade fez com que desde há cerca de 8 anos tivesse sido feita uma aposta, quer na formação pessoal do aluno, quer na ocupação dos alunos em tempos não letivos, quer ainda no desenvolvimento de competências e destrezas detidas de forma a esbater as diferenças sócio-culturais de partida, oferecendo-lhes uma vasta gama de projetos de desenvolvimento educativo.

Cerca de 30% dos alunos do EB são atualmente apoiados ao nível da ASE. Num meio muito industrializado como aquele onde o agrupamento se localiza, com cerca de 7% de desemprego, este número de alunos deixa-nos apreensivos o que nos tem feito estar atentos a eventuais sinais de dificuldades, que os alunos possam evidenciar. Uma das tarefas que regularmente os diretores de turma realizam é verificar se alunos almoçam na cantina, nomeadamente os subsidiados, além de estarem atentos a eventuais necessidades de suplementos/reforços alimentares.

Pode-se afirmar que na EB2,3 existe uma grande diversidade de espaços: pavilhão e ginásio, centro de recursos (biblioteca e sala de estudo com ludoteca), salas de informática (onde na sala 25 cada aluno pode trabalhar individualmente nos computadores), gabinete de apoio ao aluno, serviços de psicologia, bufete, cantina, sala de alunos e gabinetes de trabalho, organizados por departamento curricular, para os professores.

Lecionam 77 professores e apenas 14 não pertencem ao quadro (3 do pré-escolar; 3 do 1º ciclo; 8 dos 2º e 3º ciclos em horários residuais). Destes, 55% estão no agrupamento há mais de 10 anos. Porém, se considerarmos apenas os professores que lecionam na E.B2,3 esta percentagem sobe para 70%. Esta estabilidade do corpo docente constitui um ponto forte do agrupamento e tem facilitado a atribuição de serviço docente.

Na distribuição de serviço segue-se o que está definido no projeto curricular do agrupamento e privilegia-se, desde que se considere adequado, a continuidade pedagógica, a experiência no desempenho de cargos e funções. Também na atribuição de turmas de Cursos de Educação Formação e Percursos Curriculares Alternativos usamos igual critério. O mesmo se passa com as Direções de Turma- além de se definir a continuidade como um critério a ter presente, considera-se também que estas devem ser atribuídas a professores do quadro e dentro destes faz-se a adequação do perfil do professor-diretor de turma ao perfil da turma. Este requisito é amplamente pensado sobretudo nas turmas de oferta pedagógica alternativa.

No universo do agrupamento existem 25 alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, dos quais 9 alunos beneficiam de um currículo específico individual (CEI). Para os alunos com CEI são implementados projetos com ênfase na aquisição de competências funcionais; é promovida a transição para a vida ativa, através do encaminhamento para o exercício de uma atividade profissional, em parceria com instituições ou empresas locais, de acordo com o estabelecido nos planos individuais de transição.

Desde 2008, reforçámos novamente os projetos educativos como alternativa e/ou complementaridade às medidas de apoio curricular. No presente ano os alunos podem inscrever-se em Desporto Escolar e nos Clubes de Fotografia e Fotograma, Artes Plásticas, Bricomania, Dar@Língua, Soltem a Palavra, Ciências.

5.1.2 – Caracterização da turma

Após a apresentação do agrupamento de escolas, consideramos oportuno a caracterização da turma em que os alunos (ALU 1 e ALU2), implicados no estudo, estão inseridos.

Como já foi referido os alunos com CEI, em evidência neste estudo, estão inseridos numa turma do 6º ano de escolaridade, constituída por 20 alunos, 13 do sexo feminino e 7

do sexo masculino. Estes 20 alunos são provenientes de duas escolas do primeiro ciclo, turmas de origem dos alunos em estudo. A média das suas idades, até ao final do ano letivo, é de 11 anos.

Nesta turma, 90% dos alunos pretendem frequentar o ensino superior, mostrando assim, interesse em termos de prosseguimento de estudos. São alunos interessados e empenhados nas atividades letivas. Revelam hábitos de estudo, bom comportamento e bom relacionamento com toda a comunidade escolar. É considerada a melhor turma do Agrupamento, quer em termos de resultados académicos, quer em termos comportamentais.

5.1.3 - Estratégias de Intervenção

Os alunos em estudo, por apresentarem limitações significativas ao nível da atividade e participação, beneficiam de medidas educativas ao abrigo do Artº 16º do Decreto- Lei 3/2008 de 7 de janeiro, alíneas: a) Apoio pedagógico personalizado (Artº 17º); d) Adequações no processo de avaliação (Artº 20º); e) Currículo Específico Individual (CEI) (Artº 21º). Beneficiam, ainda, de redução na formação de turma.

No ano letivo 2009/2010, o currículo específico destes alunos era composto pelas seguintes disciplinas do currículo comum: Inglês; Ciências da Natureza; Educação Visual e Tecnológica; Educação Musical; Educação Física; Área de Projeto; Estudo Acompanhado e Formação Cívica. E ainda, pelas seguintes disciplinas que não fazem parte da estrutura curricular comum: Formação Geral, Horas Doces, TVA (transição para a vida ativa) e Projeto das Bicicletas (apenas dirigido aos rapazes com CEI).

Tendo em conta a caracterização apresentada no capítulo anterior, verificamos que os alunos (ALU1, ALU2), devem realizar aprendizagens que promovam a máxima autonomia e possibilitem o acesso aos bens e serviços disponíveis na sua comunidade. É importante que desenvolvam o potencial de aprendizagem partindo dos diferentes saberes, capacidades e competências existentes.

Para que os alunos atinjam com sucesso as diversas competências previstas no programa educativo individual, devem ser desenvolvidas atividades que vão ao encontro dos seus interesses, de forma a estimular o seu empenho e envolvimento na execução das mesmas.

A utilização do reforço positivo, valorizando e elogiando os sucessos obtidos, é uma estratégia importante para que os alunos se interessem pelas atividades e aumentem o tempo dispendido com as mesmas. É importante promover e desenvolver a comunicação através de todas as interações estabelecidas.

Deve-se ainda, adequar o tempo para as atividades a desenvolver, considerando a capacidade de execução e de atenção/concentração dos alunos e utilizar materiais variados, apelativos e adequados.

Os alunos, ao transitarem do primeiro ciclo para o segundo ciclo, transitam também para uma escola maior e para uma estrutura de ensino diferenciado: segmentado em várias disciplinas, várias salas, vários professores e vários espaços. Os alunos com CEI (ALU1, ALU2) quando transitaram para o 2º ciclo, tiveram alguma dificuldade na adaptação e o facto de frequentarem poucas disciplinas em contexto de turma, não os ajudou. Foi visível que apesar de acompanharem a maioria dos seus colegas, estes alunos experienciaram emoções desfavoráveis à aprendizagem como: o medo e a confusão, a insegurança, a resignação e a incerteza prolongada face a um contexto vasto desconhecido. Os alunos já não partilhavam tão facilmente as suas vivências, houve uma diminuição das interações sociais com os seus pares e consequentemente uma insatisfação afetiva e redução de aprendizagens significativas.

Na tentativa de alterar ou modificar estas atitudes, na transição para o 6º ano de escolaridade (2010/2011), criou-se um conjunto de estratégias, que passaram pela inserção dos alunos com CEI em mais disciplinas do currículo comum com o grupo/turma, na tentativa de minimizar a descontextualização do grupo e as situações que promovam um afastamento das interações e envolvências sociais. Existia a expectativa desta alteração na estrutura curricular permitir um aumento das interações de cooperação e colaboração, quer entre os alunos, quer entre professores do ensino regular e os professores de educação especial, na esperança de se criarem ambientes e estratégias diferenciadas promotoras de experiências de conforto, bom humor, bem-estar, sensação de divertimento e prazer, em articulação com o sentido de desafio e persistência, estados de aceitação e aprendizagens significativas.

Assim, os alunos em estudo frequentam, atualmente (ano letivo 2010/2011), as seguintes disciplinas da estrutura do currículo comum: Língua Portuguesa; Matemática; História e Geografia de Portugal; Ciências da Natureza; Educação Visual e Tecnológica;

Educação Musical; Educação Física; Área de Projeto; Estudo Acompanhado e Formação Cívica. Frequentam, ainda, as seguintes disciplinas que não fazem parte da estrutura curricular comum: Formação Geral, Horas Doces, TVA e Projeto das Bicicletas (apenas dirigido aos rapazes com CEI), conforme o quadro V.

Quadro V: Comparação entre os tempos letivos da turma e os tempos dos alunos com CEI

Disciplinas	Tempos letivos: Turma		Tempos letivos: Alunos CEI	Tempos
LPO	(90 + 90 +45)	5	(90)	2
ING	(90+45)	3	-----	
HGP	(90+45)	3	(45)	1
MAT	(90+90)	4	(45)	1
CN	(90+45)	3	(45)	1
EVT	(90+90)	4	(90+90)	4
EM	(90+45)	3	(90+45)	3
EF	(90+45)	3	(90+45)	3
EACOM	(45+45)	2	(45) Dirigido a LPO	1
AP	(90)	2	(90)	2
FC	(45)	1	(45)	1
EMRC	(45)	1	(45)	1
FG			(90+90+90)	6
Horas Doces			(180)	4
TVA /BIC			(90+90)	4
	Total = 34 tempos		Total = 34 tempos	

Devido à incompatibilidade na elaboração dos horários destes alunos com CEI, não foi possível a sua inserção na disciplina de Matemática, em contexto de sala de aula, pelo que a frequentam em Estudo Acompanhado Específico de Matemática, como podemos observar na distribuição horária, quadro VI.

Quadro VI - Distribuição horária

Ano Letivo 2010 / 2011	Escola Básica nº2 de Cacia								ALU 2	
Horas	2.ª Feira	Sala	3.ª Feira	Sala	4.ª Feira	Sala	5.ª Feira	Sala	6.ª Feira	Sala
8.30 / 9.15	LPO	13	AP	9	TVA	1	HD		FC	11
9.15 / 10.00	LPO	13	AP	9	TVA	1	HD		EF	Pav1
10.20 / 11.05	EM	9	BIC	1	EF	Pav1	HD		EVT	3
11.05 / 11.50	EM	9	BIC	1	EF	Pav1	HD		EVT	3
12.00 / 12.45	Hist	17	CN	20	EM	12	Biblioteca		FG	
12.45 / 13.30	EA (Mat)	17					EA (LPO)	13	FG	
14.30 / 15.15			FG		EVT	3	FG			
15.15 / 16.00			FG		EVT	3	FG			

Ano Letivo 2010 / 2011	Escola Básica nº2 de Cacia								ALU 1	
Horas	2.ª Feira	Sala	3.ª Feira	Sala	4.ª Feira	Sala	5.ª Feira	Sala	6.ª Feira	Sala
8.30 / 9.15	LPO	13	AP	9	TVA	1	HD		FC	11
9.15 / 10.00	LPO	13	AP	9	TVA	1	HD		EF	Pav1
10.20 / 11.05	EM	9	TVA	1	EF	Pav1	HD		EVT	3
11.05 / 11.50	EM	9	TVA	1	EF	Pav1	HD		EVT	3
12.00 / 12.45	Hist	17	CN	20	EM	12	Biblioteca		FG	
12.45 / 13.30	EA (Mat)	17					EA (LPO)	13	FG	
14.30 / 15.15			FG		EVT	3	FG			
15.15 / 16.00			FG		EVT	3	FG			

Como no horário dos alunos aparecia um tempo sem atividade letiva, no meio da manhã de 5ª feira, para que os alunos não se sentissem “perdidos” ou sem orientação, foi criado um tempo na biblioteca escolar, com o acompanhamento de uma professora. Neste tempo letivo, tiveram a possibilidade de desenvolver competências variadas através de atividades lúdicas, de percepção e de pesquisa.

Este tempo na biblioteca revelou-se uma estratégia de grande utilidade e eficiência, pois com a criação de uma conta de e-mail, os alunos enviavam e recebiam mensagens, recebiam propostas de trabalho e de pesquisa para realizarem nessa hora, sempre com o acompanhamento da professora. Utilizando as tecnologias da informação e comunicação (TIC) os alunos desenvolveram competências de leitura e escrita e, principalmente, competências na utilização das TIC.

5.2 – Análise de conteúdo

5.2.1 – Educação inclusiva

Quando questionados sobre o que consideram ser uma Escola Inclusiva, constatamos que os entrevistados consideram que é uma escola que deve ser para todos por direito e que, por isso mesmo, deve ser um local em que todos os alunos têm os mesmos deveres e os mesmos direitos, um local onde gostam de estar, onde não se sentem diferentes, com as mesmas oportunidades de acesso, mas também com respostas educativas adequadas às suas características específicas, como se pode verificar pelos excertos seguintes:

“...por uma questão de direitos, os alunos com NEE são iguais a qualquer outro aluno que tenhamos aqui na escola. Eu acho que a inclusão é extremamente importante ... porque de facto eles sentem-se muito mais ao nível dos seus colegas, sentem-se muito mais integrados, (...) a inclusão depende, um bocadinho, do sentido de direito e dever de cada um (...) o professor deverá promover a inclusão, ajudar os alunos, a sentirem-se bem na turma, ajudá-los a adquirir determinadas competências, se calhar de uma forma mais simplificada.” [PER B]

“...não acho que ela se sinta diferente (...) já não tem complexos nenhuns, é como os outros.” [EE 1]

“...gosto de andar na escola (...) gosto de estar com a turma...” [ALU 2]

“O professor no processo de inclusão de alunos com NEE deve ter o mesmo papel que tem para com qualquer outro aluno. Porque um aluno que venha para aqui para o 5º ano, por exemplo, está necessariamente desenraizado de todo este meio e o professor terá o dever de o incluir. Com os alunos NEE acaba por ser um processo mais contínuo, mais prolongado no tempo (...) sobretudo porque são alunos com características específicas.” [PER A]

Parece, assim, emergir do discurso dos participantes no estudo, principalmente no que se refere à PER B, a necessidade de se implementar práticas flexíveis e diferenciadas, de forma a garantir aos alunos com NEE o acesso a aprendizagens de qualidade e a uma verdadeira inclusão.

Quanto à posição pessoal, face à escola inclusiva, todos os intervenientes se manifestaram na globalidade a favor da mesma. Os professores consideram que a inclusão é já um processo pacífico. No entanto, esta posição favorável, segundo a opinião dos professores, está dependente das circunstâncias em que a inclusão ocorre, das características dos alunos, da sensibilização da comunidade educativa e da formação dos professores, como podemos observar nas afirmações:

“Para mim a inclusão é um processo pacífico (...) não sei se será pacífico para toda a gente... na minha perspetiva é que, de facto, a comunidade educativa deveria de estar sensibilizada para esta problemática (...). Por aquilo que eu vejo, isto é muito bonito na teoria..., por vezes as turmas não aceitam muito bem os alunos com NEE, outras vezes são eles que também não se integram da melhor maneira, não reagem da melhor forma na turma em que se encontram e para nós professores também, por vezes há dificuldades a ultrapassar. Depende também dos alunos que temos pela frente, mas penso que os alunos reagem bem, no 6ºD extremamente bem.” [PER B]

“Eu acho que gradualmente se tem tornado um processo pacífico, acho que as pessoas agora já estão mais sensíveis a essa questão, porque já se tornou normal, já

se criou rotina. Quanto aos miúdos, não se pode generalizar, (...) mas acho que já se habituaram a ver nas escolas pessoas diferentes. “ [PER A]

“A falta de recursos é sempre um obstáculo muito grande e depende da sensibilidade de cada um, pois ainda há colegas que quando sabem que têm alunos NEE’s, Deus me livre Nossa Senhora como vou fazer! (...) penso que a inclusão educativa nas escolas regulares passa por uma formação a todos os professores. As pessoas que se licenciam agora, deveriam ter uma vertente nessa área, para os sensibilizar, para eles não virem tão às escuras. “ [PER A]

“Eu acho que as escolas deveriam ser dotadas de mais meios para estes meninos. Mais flexibilização em termos de horários, em termos de recursos humanos para lhes podermos dar outro tipo de atenção. Porque para vocês que têm formação, acho que não têm os meios suficientes, muitas vezes para lidar com as situações... e ... porque muitas vezes os miúdos em vez de se sentirem incluídos sentem-se excluídos. Aí acho que depende dos miúdos. Mas...acho que isto deveria levar uma volta qualquer! Não como estava antigamente, que quase por causa de uma unha de um pé encravada, todos os miúdos iam parar ao 319, mas acho que está muito restritiva e não nos dá muitos meios, nem margem de manobra, para trabalharmos com estes miúdos.” [PER A]

Parece ser possível concluir que este acordo dos professores, relativo à inclusão e aos princípios que lhe são inerentes, está dependente das características dos alunos com NEE, das características do grupo/turma em que estes alunos estão inseridos, da sensibilidade da comunidade educativa, assim como da formação dos professores. Estas observações remetem-nos para um conjunto de obstáculos que dificultam este processo, já contemplados na literatura.

Outro dos obstáculos apontados pelas professoras, refere-se às políticas educativas. Assim, PER B afirma que “*por aquilo que eu vejo, isto é muito bonito na teoria*” podemos inferir que para esta professora há um desfasamento entre a teoria, a legislação em vigor e o que se passa, na prática, nas escolas. Também PER A faz referência às políticas educativas em vigor, quando afirma “*que isto deveria levar uma volta qualquer! Não como*

estava antigamente, que quase por causa de uma unha de um pé encravada, todos os miúdos iam parar ao 319, mas acho que está muito restritiva e não nos dá muitos meios, nem margem de manobra, para trabalharmos com estes miúdos”. Parece-nos que esta professora considera a lei em vigor (Decreto-lei nº3/2008 de 7 de janeiro) muito restritiva, não considerando alguns alunos com necessidades educativas especiais, dificultando assim, uma resposta educativa adequada.

A falta de recursos, humanos e materiais, é outro dos fatores apontados, pelas professoras, como obstáculo à inclusão, traduzindo-se numa dificuldade de flexibilização de horário, de forma a facultar um apoio efetivo, necessário para uma resposta educativa, inclusiva de qualidade.

Apesar de enumerarem um conjunto de fatores, que poderão constituir-se como obstáculos a uma verdadeira inclusão, os professores não deixam de salientar algumas vantagens inerentes a uma educação inclusiva:

A escola inclusiva “tem vantagens porque os miúdos não se sentem diferentes, se as coisas correrem bem, como é o caso destes dois específicos que temos no 6º D.”
[PER A]

”...as vantagens ... penso que os alunos se sentirão muito melhor se estiverem incluídos numa turma (...). E também ainda em termos de vantagens, as competências que eles acabam por adquirir que não adquiririam se não estivessem na turma.” [PER B]

A inclusão permite desenvolver atitudes positivas perante a diferença, como diz a professora Ana: *“as pessoas agora já estão mais sensíveis a essa questão, porque já se tornou normal, já se criou rotina. Quanto aos miúdos, não se pode generalizar, (...) mas acho que já se habituaram a ver nas escolas pessoas diferentes.* “ [PER A]

Verificamos assim, que as vantagens enumeradas pelas professoras (PER A, PER B), compreendem a possibilidade de ganhos a nível do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com NEE na interação com os seus pares sem NEE.

Quando questionados sobre as medidas tomadas no agrupamento, quanto à inserção dos alunos com currículo específico em mais disciplinas, todos os intervenientes foram

perentórios em afirmar que só houve vantagens. Assim, os professores consideram que alguns alunos da turma aprenderam a lidar, melhor, com a diferença e os alunos com CEI não teriam os mesmos resultados se não estivessem em contexto de turma, para observarem os colegas e participarem nos trabalhos de grupo e nas apresentações orais. Os alunos preferiram o horário deste ano, por estarem mais tempo em contexto de turma e de ter mais aulas com a turma, e os encarregados de educação consideram que os alunos gostaram e aprenderam mais, por frequentarem mais disciplinas e por estarem mais tempo em contexto de turma, como podemos observar nos excertos seguintes:

“... não houve desvantagens de espécie nenhuma, não houve obstáculos. Só houve vantagens, também para a turma, porque alguns miúdos da turma aprenderam melhor a lidar com as diferenças.” [PER A]

“ Só houve vantagens. No caso destes alunos, o estarem incluídos nesta turma, foi benéfico para todos. Se estivessem noutra turma, se calhar não teriam conseguido os mesmos resultados, nem eu teria conseguido fazer o trabalho que fiz com eles este ano.” [PER B]

“(...) os resultados que os alunos conseguiram não seriam os mesmos, nem teriam tanto significado se não estivessem incluídos em contexto turma para observarem os colegas, participarem e apresentarem os trabalhos também para eles.” [PER B]

“Prefiro o horário deste ano, porque estou mais tempo com a turma, tenho mais aulas com eles, fazemos trabalhos em conjunto, apresentações e isso é eu gosto”. [ALU 2]

“Gostei, correu bem, porque estava mais tempo com a turma e conheci-a mais, falava e convivi mais.” [ALU 1]

“Foi melhor porque ela aprendeu mais... já está mais despachada, já comunica melhor com as pessoas, pronto está melhor!” [EE 1]

“Ele gostou de estar mais tempo com a turma, com outras disciplinas: História, Ciências. Ele gostou, contava em casa fizemos isto fizemos aquilo, pronto contava tudo.” [EE 2]

Parece-nos, que a estratégia da reorganização curricular dos currículos específicos, ao colocarmos os alunos com CEI em contexto de turma, em mais disciplinas do currículo comum, funcionou como facilitador e promotor de uma inclusão efetiva, enfatizando um modelo educativo que vai ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos, tendo sempre em conta as suas características e os ambientes onde estes interagem. Parece, ainda, emergir do discurso, que o facto de os alunos permanecerem mais tempo na turma e com a turma, aumentou a oportunidade de participação e a possibilidade de desenvolverem um sentimento de pertença que nos parece ser um facilitador do desenvolvimento de competências sociais e de comunicação e, principalmente, de grande importância para a satisfação e realização pessoal dos alunos envolvidos no estudo.

O sentimento de pertença é também, apontado pela professora Ana como uma vantagem da Escola Inclusiva.

“ Eles foram muito bem incluídos na turma (...) eles acabavam por sentir que faziam parte de um todo, e que estavam ali porque pertenciam ali!”[PER A]

Podemos inferir que a inclusão faculta a possibilidade de aprender a viver e a conviver com a diferença, possibilita a que a comunidade educativa, nomeadamente o grupo/turma do 6ºD, aprenda a lidar com a diferença, facilitando a construção de uma sociedade futura mais respeitadora das diferenças e dos direitos humanos.

Constatamos que, à luz da filosofia da escola inclusiva que reclama um sentido de pertença e de participação de todos os alunos, a comunidade educativa tem um papel importante na aceitação dos alunos com NEE, no apoio dado pelos seus pares e pelos adultos que dela fazem parte.

5.2.2 – Relações interpessoais

A escola para todos reclama o desenvolvimento de relações interpessoais, o que implica uma interação eficaz entre todos os agentes educativos, e principalmente, pressupõe um sentido de pertença, isto é, um sentimento afetivo, de fazer parte do grupo.

5.2.2.1 - Relações interpessoais entre aluno com CEI e a escola

Como se pode observar nos excertos seguintes, os alunos gostam da escola.

“Noto que ela melhorou bastante... gosta da escola. Anda satisfeita.... Porque ela agora diz: Ó mãe eu fiz um trabalho que correu bem. ... quando chegou a casa vinha toda satisfeita e disse: ó mãe o trabalho correu muito bem!, não teve problema nenhum. Ficou toda contente (...). Ela gosta da escola, gosta dos colegas e dos professores.” [EE 1]

“Sim ele gosta de andar lá (...) gosta da escola, gosta dos colegas e também gosta dos professores (...)” [EE 2]

“(...) Sem dúvida que os alunos se sentiram felizes. A turma ajudou e eles ajudaram a turma. Eu acho que tudo junto contribuiu para que as coisas corressem muito bem.” [PER A]

“(...) daquilo que me foi dado a perceber ao longo das aulas que eles tiveram, sobretudo nas expressões orais, eles sentiram-se muito felizes, apesar de no início um pouco preocupados com o receio de falhar, (...) mas eu penso que no fim eles sentiram que foi gratificante terem partilhado, colaborado e participado numa atividade em que todos os elementos da turma, ou a grande maior parte da turma, já tinha participado.” [PER B]

É notório que, na relação entre os alunos e a escola existe afetividade, os alunos sentem satisfação, contentamento e felicidade por fazerem parte de um todo.

Poder-se-á inferir que a satisfação dos alunos em relação à escola está diretamente ligada ao sucesso, à interação, à partilha e à entreajuda. Esta satisfação leva a que os alunos

se sintam iguais, sintam que fazem parte de um todo, tornando-se mais interventivos, mais participativos, melhorando assim a comunicação e a relação interpessoal e consequentemente o desenvolvimento de competências sociais e académicas.

5.2.2.2 - Relações interpessoais entre o professor e o aluno com CEI

Na relação interpessoal entre o aluno e a escola, o papel do professor reveste-se de grande importância, pois ele é o principal responsável pela estimulação e motivação dos alunos. PER A, considera que a qualidade de ensino tem por base uma relação de empatia entre professor/aluno. O professor deve conhecer e acreditar nas capacidades e potencialidades dos alunos, promovendo assim uma diferenciação pedagógica, capaz de dar uma resposta adequada às necessidades de cada um, tendo sempre por base uma relação afetiva de empatia, como podemos verificar no excerto:

Trabalho com os alunos com CEI do 6º D “desde o início deste ano letivo. Inicialmente, o meu maior receio, como eu não os conhecia, foi o de estar a exigir deles demasiado, de eles não conseguirem e perderem a autoestima e perderem a confiança em mim. Para superar os meus receios perguntei-te se assim dava, se não dava, e como havia de fazer.

Com estes alunos desenvolvo o trabalho de uma forma mais direta, é um ensino em que privilegio, acima de tudo uma relação afetiva com eles, para já são uns doces, dão-se bem com os professores que estão com eles, nós também criamos uma relação de afetividade muito grande com eles ... muitas vezes sento-me ao pé deles e o ensino é direcionado, procuro também dar-lhes apontamentos mais simples com linguagem mais simplificada. Atuo de forma muito normal e natural, fazendo sempre a diferenciação pedagógica, tanto para eles como para os outros. Eles são uns doces, são muito queridos, muito solícitos, são muito aplicados e portanto não tenho qualquer tipo de dificuldade na relação com eles. A qualidade de ensino é fundamental, se não se conseguir primeiro uma relação de empatia, eles automaticamente rejeitam-nos enquanto pessoas, enquanto professores, e será muito difícil tentarem aprender o que quer que seja a partir daí, se tiveres uma boa relação com eles, se os motivares, se eles se sentirem acarinhados e se sentirem apoiados, e sobretudo apoiados e a saber que são capazes, conseguem muito mais facilmente

apreender alguma coisa. Não há perfeições, mas acho que não mudaria nada do que fiz até agora, com estes alunos. Por todos os alunos que já tenho passado, com todas as suas especificidades diferentes que eles têm, aprendo sempre coisas novas, o que me leva a trabalhar e a pesquisar coisas diferentes, o que para mim é ótimo.” [PER A]

A professora Laura também considera que, se não houver um bom relacionamento entre o professor e o aluno, o processo ensino/aprendizagem fica comprometido. É de opinião que o conhecimento das capacidades e potencialidades dos alunos é fundamental para que “as coisas funcionem”. Considera, ainda, que o professor é o responsável pela orientação e promoção da inclusão e que, a diferenciação pedagógica, o adequar os conteúdos às capacidades dos alunos, a motivação e o facto dos alunos se sentirem bem na sala de aula, são fatores responsáveis por uma resposta educativa adequada, sem isso “nada feito”, como refere no excerto seguinte:

Trabalho com os alunos com CEI do 6º D, “só no presente ano letivo. O meu maior receio, uma vez que ainda não conhecia estes alunos, era que eles não estivessem devidamente incluídos na turma, que não se conseguissem integrar ou que a turma os rejeitassem, ... também em termos pessoais, que não conseguisse dar o devido acompanhamento a estes alunos, uma vez que sabia que eles necessitavam de um apoio muito individualizado, de estratégias distintas e diferenciadas e daí haver um certo receio que as coisas não funcionassem. É minha função orientar e promover a inclusão e adequar os conteúdos a estes alunos...se os professores não conseguirem baixar ao nível destes alunos, nada feito. Tento fazer com que estes alunos se sintam bem no espaço em que se encontram. Tento arranjar, também, atividades de certa forma que os motivem. Eu penso que é boa a relação que estabeleço com eles, pelo menos eu tento que seja, e da parte deles também. Se não houver um bom relacionamento, se calhar o processo ensino/aprendizagem não se processa da melhor maneira, acaba por ser comprometido. Tenho pena de não ter mais tempo e mais disponibilidade para estar com eles e para os acompanhar mais de perto. Está a ser uma experiência muito interessante, e muito enriquecedora, sobretudo porque vejo que estes miúdos se agarram muito ao professor, necessitam muito da ajuda do

professor, e como são crianças muito dóceis, muito meigas acaba por haver aqui uma interação muito boa e que isso é fundamental para a relação pedagógica.” [PER B]

Pelos excertos anteriores, parece-nos que o professor deve conhecer os alunos para que as exigências sejam adequadas, para que não leve ao desânimo e perda de autoestima. Apesar dos receios no início do ano letivo (por não conhecerem bem os alunos), as professoras em causa, conseguiram desenvolver uma boa relação de empatia e de afetividade com os alunos, pois tanto os alunos como os encarregados de educação afirmam que:

” Gostei dos professores, porque eles eram simpáticos e amigos e ajudavam (...) eu gosto de todos, mas gosto claro da professora de EE e da professora de Língua Portuguesa... porque é toda simpática, é meiguinha e ajuda. (...) eu gosto de todos, porque são bons amigos e ajudam.” [ALU 1]

” (...) gosto dos professores porque foram meus amigos, ajudam (...) no próximo ano gostava de ter a professora de Língua Portuguesa, a professora de Ciências e a professora de Educação Especial, porque ajudam e conheço melhor.” [ALU 2]

“Ela fala muito dos professores, ela fala muito bem de uma professora, que eu nem conheço, da professora de LPO e da professora das Horas Doces.” [EE 1]

“(...) gosta dos professores, fala muito da professora de Português e de si.” [EE 2]

Podemos, assim, conjecturar que os professores se sentem responsáveis pela estimulação e motivação dos alunos. Segundo estes, a qualidade de ensino/aprendizagem tem por base uma relação afetiva de empatia.

A relação interpessoal entre professor/aluno, estabelecida neste estudo, segundo a professora Ana, foi *“uma experiência enriquecedora (...) no início foi um pouco constrangedor mas, no final foi extremamente gratificante, por exemplo ela agarrar-se a mim e dizer “ ai vou ter tantas saudades suas” é fantástico (...) estou muito orgulhosa dos*

meus meninos!” [PER A], a professora Laura acrescenta *“houve um relacionamento ótimo (...) Gostei muito, foi muito gratificante.”* [PER B]

Podemos depreender que houve uma empatia de parte a parte, privilegiando uma relação baseada na afetividade, fundamental para que o processo de ensino/aprendizagem se desenvolvesse de uma forma harmoniosa.

Com a criação de um ambiente de segurança e conforto, promoveram-se interações enriquecedoras e facilitadoras do cumprimento por parte dos alunos, assim a aluna Paula considera que os professores reconhecem a sua afetividade e que é cumpridora e obediente *“...os professores acham sou uma menina meiguinha e cumprio as regras... faço o que me mandam”* [ALU 1]. O aluno Manuel considera que conseguiu melhorar a sua autoestima e superar um pouco a sua vergonha *“estou todas aulas calado... tenho vergonha... não me porto mal (...) tenho menos vergonha agora.”* [ALU 2]

Parece-nos que a proximidade das professoras foi muito importante e muito valorizada pelos alunos, constituiu-se uma forma de interação extremamente afetiva que amenizava a ansiedade, transmitia confiança e encorajava os alunos a aplicarem-se nas atividades e a melhorarem o desempenho académico.

As relações interpessoais de qualidade, que envolvem a afetividade, estimulam o autoconceito, fortalecem a autoestima, o respeito e a motivação, promovendo assim o desenvolvimento académico, social e comportamental.

5.2.2.3 - Relações interpessoais entre o aluno com CEI e os seus pares

A escola é de facto um espaço de interações, em que a sala de aula se reverte num espaço de construção de conhecimento, de convivência e, principalmente, um lugar de fortalecimento das relações interpessoais.

Falar das relações interpessoais na escola e em sala de aula é também, falar das relações e interações que os alunos estabelecem com os seus pares. Os alunos com CEI do 6º D gostam de estar em contexto de turma, gostam de participar nas atividades de grupo e consideram que na turma são todos amigos, como podemos constatar com as afirmações:

“São todos meus amigos”... “Gosto de fazer aquilo que os professores mandam. E gosto de fazer os trabalhos de grupo, também”. Na relação com os meus amigos eu

“ não mudava nada (...) não gostava de mudar de turma, porque estou habituada e conheço-os melhor e se for para outra turma não os conheço.”. [ALU 1]

“Sim, gosto de estar com os colegas (...) Gosto de fazer coisas (...) Conforme o que o professor mandar na aula (...) gostava de ficar ca turma porque conheço melhor a minha turma.” [ALU 2]

Na opinião dos alunos é importante a continuidade na turma, pelo facto de se conhecerem melhor e por terem estabelecido laços de amizade nas relações interpessoais.

A professora Ana considera que “*...os alunos estão incluídos, a turma aceita-os muito bem, aquela turma é muito especial, e eles estão muito bem.*” Também a professora Laura considera que “*eles andam entusiasmados e a turma também ajuda*”.

No discurso das professoras parece sobressair a importância da aceitação da turma, a importância da turma e dos relacionamentos interpessoais na satisfação dos alunos e na inclusão. A professora Ana reafirma que “*a turma aceitou-os muito bem e eles gradualmente, (...) foram estando cada vez melhor.*” Parece, ainda, poder salientar-se a importância da inclusão e da afetividade na aprendizagem. “*Eles sentiram-se muito realizados e acompanhavam a turma. (...) Se estivessem noutra turma, se calhar não teriam conseguido os mesmos resultados,*” [PER B]

Também os encarregados de educação referem que:

“Eu não gostava que ela mudasse de turma, porque ela está bem como está, está habituada com os colegas, já os conhece e eles também já a conhecem.” [EE 1]

“Ele gosta dos colegas, fala mais dos colegas, que fizeram isto e aquilo (...) Não gostava que ele mudasse de turma, deve continuar na mesma turma porque eu acho que ele está bem seguido com os colegas e se o mudasse ia estragar o negócio.” [EE 2]

Parece-nos que os encarregados de educação também preferem que os seus educandos permaneçam nesta turma.

Podemos inferir que, as relações interpessoais entre os alunos, ou seja, o estabelecimento de laços de amizade, colaboração e interação, são importantes para o bem-estar, satisfação, aceitação e sentido de pertença no grupo turma. Isto é, as relações interpessoais, entre os alunos com CEI e os seus pares do grupo turma, são relevantes para uma inclusão efetiva e, consequentemente, para a aprendizagem.

5.2.2.4 - Relações interpessoais entre professor de ensino regular e professor de educação especial

As relações interpessoais entre o professor de ensino regular e o professor de educação especial revestem-se de grande importância no atendimento educativo de qualidade aos alunos com NEE.

A professora Ana refere a importância das planificações e dos contactos informais para delinear estratégias ou esclarecer algumas dúvidas. Refere, ainda, que são necessárias reuniões formais para a programação, reflexão e avaliação. Considera que, no presente estudo, uma vez que *“falamos muito, planificamos de uma forma informal, ou por e-mail, ou por palavras ou pelo que seja, as dúvidas são tiradas, e lá vamos delineando estratégias. Não vejo necessidade de reuniões formais porque as coisas estão a correr bem, os contactos que temos estabelecido têm sido suficientes. Mas por vezes é benéfico a existência de tempos formais pré-estabelecidos, quando não há diálogo entre as duas professoras, quando é difícil encontrarem tempos comuns para dialogarem e às vezes alguma falta de vontade.* [PER A]

A professora Laura também considera que há necessidade de *“reuniões formais, conselhos de turma... e reuniões para elaboração da programação”,* mas como *“geralmente há uma conversa com a Professora de Educação Especial, pois à segunda-feira temos um intervalo de 20 minutos no final da aula, que geralmente é aproveitado para conversar, tirar dúvidas e limar arestas. Não sinto necessidade de reuniões formais, estamos sempre, mais ou menos a par daquilo que está a acontecer. Por exemplo agora, em relação às exposições orais, já estás a trabalhar um bocadinho com eles essa parte fora da sala de aula, (...) temos conseguido fazer a articulação para que as coisas corram da melhor forma. Os contactos informais que “temos conseguido, mesmo por telefone ou e-mail... naquele bocadinho que tu lá estás, e no final da aula já dá para tirar dúvidas e tentarmos aferir critérios.* [PER B]

Salientamos que as professoras já não sentem dificuldade em trabalhar com os alunos com CEI do 6º D, a professora Ana refere não necessitar de formação, ao afirmar que *“Neste momento não preciso de formação para lidar com estes miúdos, Tens-me dado umas dicas preciosas, porque as coisas ao início não correram muito bem e tudo se resolveu, as reuniões informais vão dando resposta. Para aferirmos critérios, chegam as informais, até porque nos damos suficientemente bem para que as coisas corram bem e funcionem, mesmo num intervalinho de tempo, os contactos que nós as duas temos estabelecido, no caso destes dois alunos, têm sido suficientes”*. [PER A]

A professora Laura, considera que através dos contactos informais *“Superei os meus receios, conversando com a professora de educação especial, tirando muitas dúvidas, chateando-a muito, e ela foi impecável, porque tentou sempre fazer prevalecer o lado positivo da questão e apoiaste-me sempre e estamos a ter bons resultados. Neste momento, a relação que tenho com a professora de Educação Especial é suficiente. Qualquer dúvida que tenha gosto de a esclarecer mas, o facto de ter formação não tem nada a ver com isso, não me importaria nada de ter formação nesse âmbito, para alargar um bocadinho os meus conhecimentos relativamente à escola inclusiva*. [PER B]

A relação interpessoal entre o professor de ensino regular e o professor de educação especial, segundo a professora Ana *“tem a ver com a disponibilidade e com a abertura de ambas as partes. Se as coisas funcionarem bem entre os professores irão funcionar bem com os alunos. É benéfico para todos. Se os colegas andarem à bulha, torna-se difícil o diálogo, e daí tornam-se necessárias as reuniões formais, para que os alunos não sejam tão penalizados. Nós estamos bem, mas numa forma geral, acho que tem que haver um grande entendimento entre os dois professores, sobretudo abertura de espírito e vontade de ajudar e não haver a vergonha de dizer eu não sei, ao início do ano também andei ali a apalpar terreno, porque não os conhecia, mas acho acima de tudo muito importante aquela história de não ter vergonha de dizer eu não sei, ajuda-me*. “ [PER A]

A professora Laura, também, considera importante o relacionamento interpessoal e os contactos informais entre os docentes PER/PEE para *“limar arestas, e determinar e aferir critérios. É muito importante o diálogo, pois tenho muitas dúvidas, este ano para mim é uma novidade, são muitas coisas novas e diferentes, e fico com dúvidas, se estou a fazer bem se estou a fazer mal, se estou a exigir demasiado, se estou a ser demasiado benevolente e se eles estão a aprender coisas novas”* considera que *“desde que haja*

diálogo entre as pessoas, tudo corre bem, somos pessoas acessíveis e compreendemos os problemas deste tipo de alunos, se não houver uma boa relação interpessoal entre os dois professores, nada feito, não se consegue um trabalho eficiente e eficaz.” [PER B]

É reconhecida, pelas duas professoras, a necessidade de reuniões formais, mais assíduas, quando as relações interpessoais entre PER/PEE não são eficazes, para uma resposta educativa adequada, aos alunos com NEE, como podemos observar nos excertos seguintes:

“Se calhar a existência de tempos formais é benéfico, em situações em que os professores não têm tanta facilidade e possibilidade de se encontrarem, sempre que há contacto entre os dois professores as coisas ficam esclarecidas e tratadas da melhor maneira.” [PER B]

“Se os colegas andarem à bulha, torna-se difícil o diálogo, e daí tornam-se necessárias as reuniões formais, para que os alunos não sejam tão penalizados.” [PER A]

Salientamos a opinião divergente das professoras, quanto à necessidade de formação: A professora Ana considera suficientes os contactos informais estabelecidos com a professora de educação especial, para conseguir uma resposta adequada aos alunos com CEI, não necessitando, por isso, de formação; enquanto que, a professora Laura apesar de considerar que os contactos informais foram suficientes, para proporcionar uma resposta educativa adequada, gostaria de ter formação para alargar os conhecimentos quanto à escola inclusiva.

Quando questionados quanto à importância do trabalho desenvolvido pelo professor de educação especial, os docentes de ensino regular afirmaram que o trabalho do PEE é muito importante, porque é considerado como um suporte emocional, como um elemento relevante para o trabalho colaborativo e de partilha de saberes, que funciona como promotor de autoestima e facilitador do desenvolvimento de competências, conforme os excertos seguintes:

“Claro que o trabalho do PEE é importante! Porque no fundo é sempre o nosso “porto de abrigo”. Quando nós temos dúvidas, quando... surge um problema maior é a vocês que recorremos. E depois, acabam por, no trabalho de retaguarda, por fazerem com que os alunos adquiram maior segurança, melhorem a autoestima e consequentemente acabem por evoluírem e a caminharem pelo próprio pé. Eu acho que isso foi notório com estes alunos.” [PER A]

“O trabalho e o relacionamento do PEE com os alunos é importantíssimo! Porque se não tivesse havido todo esse trabalho de retaguarda pelo professor de educação especial, também eu não teria conseguido os resultados que obtive da minha parte. É necessário todo um trabalho de reforço da parte do professor de apoio para que as coisas funcionem da melhor maneira (...) o facto de tu estares presente na primeira hora, o trabalho realizado e as estratégias implementadas foram um grande contributo para o sucesso conseguido”. [PER B]

Parece que o trabalho desenvolvido pelo professor de educação especial, revestiu-se de grande importância, tanto na colaboração e apoio aos docentes de ensino regular, como no apoio aos alunos com NEE. O trabalho de retaguarda, desenvolvido pelo PEE, parece ter sido um grande contributo para a qualidade da resposta educativa e para o sucesso conseguido, quer a nível académico, quer a nível social e comportamental.

Reconhece-se, no discurso dos docentes, que no início do ano escolar, foi difícil para os PER, trabalhar com os alunos com NEE, mas como houve um bom relacionamento interpessoal entre PER/PEE, o trabalho de colaboração e partilha foi facilitado pelo diálogo frequente, pelos contactos informais e pela vontade de conciliar esforços na procura de respostas educativas eficazes e de qualidade.

Os professores consideram que *“não houve nada que não funcionasse menos bem, nós trabalhamos sempre que possível em conjunto, socorri-me de ti sempre que precisava de apagar algum fogo, fiz o que podia da minha parte e os resultados estão à vista, foram muito bons “* [PER A]. A professora Laura afirma que *“a ajuda que tu me prestaste, sempre que surgia alguma dúvida, algum esclarecimento, as planificações a fazer ao longo do ano (...) a ajuda que tu me prestaste, (...) porque por vezes havia trabalhos que*

não eram concluídos durante a aula e que eu acabava por remeter um bocadinho para ti. Eu penso que correu tudo bastante bem.”

Em consonância com as perspetivas das professoras podemos inferir que o bom relacionamento entre os PER/PEE é benéfico para todos.

As relações interpessoais são fundamentais para a formação dos seres humanos, em que a afetividade desempenha um papel fundamental.

5.2.3 – Processo de ensino e aprendizagem

Como vimos, a proximidade entre professores e alunos, pode originar relações interpessoais fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem.

Desenvolver relações interpessoais de qualidade implica respeitar as diferenças, favorecer a autoestima e o autoconceito. A promoção da inclusão está dependente das adequações necessárias, da diferenciação pedagógica e de relações interpessoais de qualidade, como afirmam as professoras:

“A nossa missão é tentar ajudar sempre. O meu papel será promover a inclusão fazendo as adequações necessárias quer de conteúdos quer de materiais, para que eles se sintam incluídos, através da diferenciação pedagógica, tendo sempre em atenção a referência da inclusão, respeitando os alunos e as suas diferenças. Temos de adequar mediante as capacidades dos alunos.” [PER B]

“As prioridades nas estratégias de ensino/aprendizagem, para além da relação a estabelecer com eles, porque acima de tudo aumenta-lhes a autoestima, depois fazê-los perceber que são capazes de aprender, melhor, pior, mais, menos, mas que são capazes de aprender, nem que eles aprendam um pouquinho... um pouquinho, mas que são capazes de aprender. Claro, tudo isto a par das adequações necessárias, quer a nível de linguagem quer a nível de materiais.” [PER A]

Subentende-se nas respostas destas professoras, a importância atribuída à vertente afetiva e à diferenciação pedagógica, como estratégias fundamentais no processo de ensino e aprendizagem numa escola para todos. Deste modo, a aceitação das diferenças por parte da Escola, o apoio nas aprendizagens e a resposta a todos e a cada um, no âmbito das suas

necessidades e características individuais, a par de uma envolvimento afetiva no processo de ensino e aprendizagem, são fatores preponderantes para uma inclusão efetiva, e impulsionadores do desenvolvimento da autoestima, “*do perceber que são capazes de aprender*” [PER A], favorecendo, assim, a aprendizagem. É de salientar que, todas as estratégias implementadas têm por princípio inerente, a reflexão sobre a implementação das mesmas, ou seja segue-se o lema: refletir para agir.

Em todo este processo, não podemos descurar a importância da diferenciação pedagógica. A professora Laura considera que “*os alunos desenvolveram aquilo que estava previsto, sim. (...) Senti-me muito realizada com o facto de ter percebido que tinha que arranjar estratégias comuns à turma para que eles pudessem intervir e participar diretamente*” [PER B]. Segundo esta professora, a diferenciação pedagógica e as adequações curriculares, dão aos alunos, com currículo específico individual, a possibilidade de participarem nas atividades da turma, pois “*temos de adequar mediante as capacidades dos alunos. Por exemplo, andamos a treinar a flexão verbal, enquanto na turma eu tenho uma determinada ficha para eles preencherem e sistematizar a flexão verbal com os diferentes modos: modo indicativo; condicional; modo conjuntivo; Com estes alunos não posso proceder da mesma forma, não posso avançar muito. A ficha deles incidirá sobre os tempos do modo indicativo, ou se estivermos a trabalhar um texto, inicialmente fazemos a leitura do texto e integro-os na turma ao fazer a leitura, tento que cada um leia sempre um bocadinho do texto com a turma. Depois, se é feita uma compreensão escrita do texto, enquanto a turma responde a outro tipo de questões, as questões que são postas a estes alunos geralmente são por escrito, pode ser oralmente, mas geralmente utilizo o registo escrito e tento simplificar ao máximo as questões que são feitas, ou com perguntas de verdadeiro ou falso, perguntas diretas, cruzinhas, em que eles têm de identificar ou ordenar sequências de acordo com a história. Estes alunos participam nas atividades da turma, fazem também a expressão oral, leituras, escrevem os sumários e abrem as lições Eu penso que para estes alunos é fundamental a parte oral, a expressão oral, a compreensão oral, não podemos descorar a parte escrita, apesar de eles terem mais dificuldade quando vão para a escrita, mas a prioridade talvez seja a oralidade associada à afetividade, porque oralmente consegues demonstrar mais os afetos, há mais proximidade, há mais inter-relação, é mais fácil a comunicação.*” [PER B]

Também a professora Ana considera que, as “*adequações, quer a nível de linguagem quer a nível de materiais*” permitiram que, os alunos com CEI “*desenvolvessem as competências previstas*”, e ao mesmo tempo, “*acho que eles não se sentiram tão diferentes, e sentiram-se capazes de caminharem pelo próprio pé.*” [PER A]

Salienta-se a importância que tiveram as comunicações orais à turma: na disciplina de Língua Portuguesa, foi proposto à turma, como forma de avaliação, uma apresentação oral em cada período. Os alunos com CEI, também teriam de fazer as apresentações, tal como os seus colegas.

Para o primeiro período, ficou definido que as exposições orais dos alunos à turma, não poderiam exceder quatro minutos, e iriam incidir em algo que os caracterizasse ou em alguma coisa que soubessem fazer. Assim, no dia 29/11/2010, pelas 9:45h, os alunos com CEI do 6ºD, apresentaram à turma as fotografias dos seus interesses. A Paula trouxe para mostrar aos colegas algumas fotografias da sua infância. Falou de si durante um minuto. Falou pausadamente explicando cada fotografia, com boa dicção e entoação. Mostrava, no entanto, algum nervosismo, pois as mãos tremiam um pouco quando seguravam nas fotografias. O Manuel falou dos animais que tinha em casa e como tratava deles, mostrando algumas fotografias. Este aluno revelou uma maior inibição, falava num tom baixo, mostrando insegurança e pouca preparação, mas com ajuda conseguiu fazer a sua apresentação.

No final de cada apresentação, os colegas da turma colocaram algumas questões sobre a comunicação a que eles responderam sem dificuldade. A turma fez apreciações e observações muito positivas, uma aluna referiu que “*estiveram bem, olharam para a turma enquanto falaram e fiquei a conhecê-los melhor, gostei*”. Foi visível, pelo sorriso e pelo respirar fundo, a satisfação dos alunos com CEI, ao ouvirem os comentários dos colegas e por terem conseguido fazer a comunicação.

No segundo período as apresentações orais incidiram sobre o resumo de uma obra lida. Os alunos com CEI leram e fizeram o resumo das obras: “*O sapo encontra um amigo*” e “*O sapo e o canto do melro*” de Max Velthuijs, da Editora: Caminho. Os alunos prepararam a apresentação na disciplina de Formação Geral, com a professora de educação especial. Construíram uma apresentação em PowerPoint, com o resumo da obra e as ilustrações respetivas. Construíram, também, sapos em origami para oferecer a cada colega da turma. No dia 21/03/2011, pelas 9:45h, os alunos fizeram a apresentação à turma.

Estavam um pouco nervosos. A Paula sabia o resumo quase de cor, apenas utilizava o PowerPoint como recurso, já o Manuel teve necessidade de ler, mas fê-lo de forma audível e com fluência. A turma atribuiu um Bom ao Manuel e Muito Bom à Paula. No final os alunos distribuíram os sapos em origami, que foram muito do agrado dos colegas. Como a aula estava a finalizar, fizeram corridas de sapos e os colegas pediram aos alunos com CEI que lhes ensinassem a fazer a dobragem do sapo.

A professora Laura comentou: *“Isto correu muito bem! Vê lá o que eles trabalharam, o que fizeram para esta apresentação! Leram, fizeram o resumo, treinaram, fizeram o power point e fizeram a dobragem. Foi muito bom!”*. [PER B]

Os alunos com CEI ficaram felizes por partilharem com os colegas os seus conhecimentos, *“ó professora estivemos a ensinar a fazer sapos”*, disseram com satisfação.

As apresentações orais do terceiro período consistiram em contar à turma uma experiência de vida ou falar sobre algum objeto significativo.

A Paula falou dos seus patins, o quanto queria ter uns patins, mas a mãe dizia sempre que não era a altura certa. Até que no Natal de há dois anos, no meio de algumas prendas, lá estavam os tão desejados patins. Pegou logo neles, mas como não sabia andar com eles, andava agarrada às coisas. Tanto treinou que, hoje anda de patins, sem dificuldade. Os patins são em linha, são cinzentos e cor-de-rosa. Esta prenda foi uma das mais desejadas até hoje. Gostou muito.

A turma ouviu a aluna com atenção, contabilizaram o tempo (1:30 min) e fizeram uma apreciação positiva. Um aluno comentou: *“A Paula já está mais à vontade nas apresentações, já consegue falar mais tempo, olha mais para nós enquanto fala e nota-se que já não está muito nervosa”*.

A professora Laura, também, referiu que *“é notória a evolução da Paula nas apresentações orais, fazendo uma retrospectiva entre a primeira apresentação e esta, é visível que não está tão nervosa, está mais segura, olha mais para a turma, fala com naturalidade e até sorri. Foi muito Bom”*. [PER B]

O Manuel apresentou à turma fotografias dos seus pombos, maioritariamente correios, em PowerPoint. Falou sobre os seus pombais, como os construiu com o pai, a razão de ter dois géneros de pombal, como alimentava os pombos, onde os comprava, quanto custava cada um e para que servem as anilhas nos pombos.

Os colegas da turma ouviram o Manuel com muito interesse e atenção, fizeram muitas perguntas, contabilizaram o tempo (5:20min) e fizeram apreciações muito positivas, *“o Manuel também melhorou bastante, o tema é muito interessante, e pelos vistos ele é perito em pombos, só tem que falar mais alto”*.

Com as apresentações orais, *“foi visível a evolução dos alunos, nesta área, no à-vontade, apesar de estarem ainda um pouco nervosos, mas já conseguiram estar à frente da turma a falar das suas vivências, responderem às questões dos colegas e a mostrarem que também têm coisas interessantes para partilharem.”* [PER B]

A turma reconheceu o esforço dos alunos, aplaudiu e fizeram comentários muito construtivos. Com esta atitude por parte dos colegas, os alunos com CEI ficaram sorridentes, revelando a sua felicidade e bem-estar por terem, mais uma vez, conseguido partilhar e participado de uma forma ativa nas atividades do grupo/turma.

A estratégia das comunicações orais *“acabou por desenvolver e muito as competências sociais, a oralidade e as competências da expressão ora”* [PER B]

Segundo as professoras, os alunos com CEI *“estão a desenvolver as competências previstas, estão a cumprir o programa. Eles estão felizes na turma e muito contentes por estarem mais tempo com a turma e por terem mais disciplinas, noto diferenças no comportamento, desde o início do ano até agora. Eles eram muito mais fechados, muito mais calados, entravam e saíam quase assim como os pingos da chuva para não serem muito reconhecidos e muito vistos e agora não, já se misturam, já falam com os colegas... menos o Manuel, mais a Paula, mas, mas acho-os mais abertos, mais soltos. Felizes.”* [PER A]. Também a professora Laura considera que *“para este tipo de alunos, pequeninos passos que deem, pequeninos avanços, são muito importantes. Os alunos estão a desenvolver as competências previstas no programa educativo. Acho que os alunos estão felizes na turma, é visível o à-vontade deles em relação à turma, sente-se que não estão constrangidos e só o facto de quererem participar nas atividades que englobam a turma toda, é muito importante.”* [PER B]

Parece que as estratégias implementadas facilitaram, quer o desempenho académico, a socialização, a autonomia, a responsabilidade e a comunicação, quer a promoção da satisfação e bem-estar. Também as encarregadas de educação partilham este parecer:

“Melhorou muito! Então ela já fez sopa sozinha em casa. Por duas vezes! Melhorou assim no bem-estar dela e assim, como é que eu hei de explicar, ficou assim, mais autónoma, mais responsável, mais mulher, mais confiante, mais independente. Antigamente ela era mais esforçada comigo, eu tinha que lhe perguntar as coisas, não falava tanto, agora ela já é mais independente, mais aberta, fala mais... agora costuma contar o que se passa na escola, mas ao princípio não gostava, agora já conta.” [EE 1]

“Sim, eu acho que melhorou os resultados, pelo menos anda mais contente e tira mais positivas. Sim, ele agora fala mais... ele este ano conta mais, no ano passado era mais tímido. Diz que tem satisfaz e fica contente. Ele só gosta de contar as coisas boas, as coisas más não conta ele. E como tem mais coisas boas, conta mais... quando ele chega a casa, fica assim contente quando tira boa nota nos testes... e muitas vezes fala: ó mãe hoje fiz isto e aquilo nas aulas.” [EE 2]

Os alunos gostaram das estratégias implementadas. Segundo a aluna Paula “*As disciplinas são todas fixes..... vou ao quadro escrever o sumário... vou pa beira dos colegas e faço trabalhos de grupo. eu também posso ter uma ideia e dizer à professora e a professora dizer pa eu escrever ao quadro, também preciso participar no trabalho que estamos a fazer (...)* Aprendi a contar o dinheiro, já aprendi a fazer PowerPoint, aprendi a fazer apresentações. Já fiz mais do que uma ... e eu treinei muito! E correu bem... Em Área de Projeto tivemos que apresentar um trabalho de grupo com 4 alunos, sobre a idade média e eu li aquela primeira parte... da capa...fui eu que li e depois a introdução foi a Maria.(...) Gostei de fazer muitas coisas... fazer trabalhos de grupo... e fazer textos no computador.” [ALU 1]

O Manuel também afirma que: “*participo nas aulas... escrevo no quadro os sumários e já fiz trabalhos de grupo... eu lia os títulos todos até ao fim e elas liam o resto, quem combinou essa divisão fomos nós.(...)* Gostei de aprender a fazer as apresentações orais, em área de Projeto e Língua Portuguesa e de ir ao Hotmail, até tenho um facebook e tenho a minha turma toda como amigos.” [ALU 2]

Segundo a opinião dos intervenientes, foi visível a evolução das aprendizagens dos alunos. Consideram que, os fatores que contribuíram para o sucesso estão relacionados

com o interesse, a participação, a satisfação, o empenho, a motivação, a estabilidade emocional e afetiva.

“Sem dúvida nenhuma que a evolução das aprendizagens dos alunos satisfaz as expectativas! Eles foram desabrochando. Chegaram ao final do ano, naquilo que eu esperava deles, em pleno. “[PER A]

“ (...) o resultado foi muito positivo. Fiquei satisfeítíssima com aquilo que eles fizeram ao longo do ano. Também o interesse, participação, a satisfação deles, o empenho, também contribuiu para estes resultados positivos. Se estivéssemos perante dois alunos desinteressados, desmotivados, pouco empenhados em chegar a determinados fins, se calhar os resultados não fossem estes, mesmo com as ajudas dos colegas. Estas duas crianças já têm uma estabilidade emocional, e a afetividade estável dá-lhes uma maior segurança e maior empenho e isso foi muito importante para o sucesso obtido.” [PER B]

“Eu acho que o ano correu bem. Pelo aquilo que eu vejo, e pelo que falo com os professores, acho que sim, acho que correu bem. No ano passado estava mais fechada, agora está muito melhor.” [EE 1]

“Eu acho que o ano correu bem, ele está muito mais desenvolvido, fala mais em casa, ele era mais caladinho, mas agora fala muito, está mais aberto.” [EE 2]

Podemos depreender das afirmações expostas que, as perceções dos intervenientes sobre o sucesso e eficácia dos processos de ensino e aprendizagem, estão dependentes das práticas educativas implementadas. As atividades de suporte a esses processos baseiam-se na afetividade e na diferenciação pedagógica, com estratégias e ações diferenciadas e variadas, que vão ao encontro dos interesses e capacidades de cada um. As estratégias de intervenção tornaram-se eficazes, porque houve uma observação e reflexão sobre o grau de ajustamento, considerando as especificidades dos alunos e da turma.

O respeito pela diferença, ao fazer as adequações necessárias para que os alunos com CEI consigam participar de forma ativa nas atividades e vida do seu grupo/turma, favorece

o desenvolvimento do sentimento de pertença. Com a aceitação das diferenças, promovem-se relações interpessoais de qualidade, revestidas de interações afetivas que favorecem a autoestima, facilitam o desempenho académico e a comunicação, fomentam a satisfação e o bem-estar e desenvolvem a responsabilidade, autonomia e a socialização.

É na interação social, envolvida de relações interpessoais de qualidade, que ocorrem as aprendizagens.

5.3 - Interpretação e discussão dos resultados

Este estudo revela uma posição favorável em relação aos princípios da Escola Inclusiva, por todos os intervenientes no estudo: alunos, encarregados de educação e professores.

Podemos, pois, inferir que, para os participantes a filosofia da Escola Inclusiva parece assentar no princípio da igualdade de oportunidades, tanto no acesso a uma educação de qualidade como no sucesso, privilegiando o sentido de pertença, as relações interpessoais de qualidade e a participação ativa de todos na sociedade, respeitando as características específicas de cada um. De facto, a Declaração de Salamanca (1994) preconiza que todos os alunos possam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das singularidades que apresentem.

Seguindo a mesma linha orientadora da Declaração de Salamanca, Correia (2003) entende que a filosofia de Inclusão pressupõe, principalmente, a inserção do aluno com NEE na classe regular, dentro da sala de aula, num ambiente o menos restritivo possível, onde deve receber os serviços adequados ao seu desenvolvimento académico, socioemocional e pessoal, tendo em consideração as suas características e necessidades.

Relativamente à perceção pessoal, em relação à Inclusão, embora os professores participantes no estudo estejam recetivos à inclusão, parecem, no entanto, adotar uma posição moderada, uma vez que acham que, por vezes, os alunos com NEE sentem-se excluídos, e que a inclusão depende *“do tipo de alunos que temos pela frente”* [PER B], dos recursos, quer humanos quer de materiais, que a escola possui. Esta postura parece estar em conformidade com a linha mais moderada da inclusão, com aqueles que consideram que a inclusão deve ser tida como um conceito flexível, isto é, deve ser possível decidir qual a colocação mais vantajosa para cada criança. Assim, Correia (2008) reconhece que nem todos os alunos devem ser colocados, a tempo inteiro, na sala de aula

do ensino regular, admitindo que a classe regular não será a modalidade de atendimento de eleição, para alguns alunos, pelo menos a tempo inteiro. Ainda na perspetiva de Correia (2008), algumas crianças poderão ser prejudicadas, tornando-se vítimas, uma vez que as escolas regulares não dispõem de recursos físicos e humanos para atenderem às necessidades, pelo que terá de se repensar a ideia de inclusão.

Desta forma, e no referente à perceção da escola inclusiva, os participantes no presente estudo consideram que ainda há um caminho a percorrer, “isto deveria levar uma volta qualquer”[PER A], “isto é muito bonito na teoria”[PER B]. Também Almeida (2005), refere que o poder das políticas poderá contribuir para criar espaços, assegurar direitos e deveres, promover projetos mais eficientes, mas não dá garantias sobre uma verdadeira inclusão, se, de facto não houver envolvimento dos intervenientes. No entanto, e ainda de acordo com os resultados, podemos concluir que a comunidade educativa está sensível à inclusão educativa dos alunos com CEI do 6ºD.

A falta de formação de professores do ensino regular, na área da educação inclusiva, é apontada como um obstáculo à inclusão educativa. Com efeito, em relação à falta de formação do professor do ensino regular, sobre a educação inclusiva, os resultados do estudo “ Promoção da Escola Inclusiva em Portugal” elaborado por Costa et al (2006), apontam que a formação dos professores de ensino regular não asseguram os conhecimentos e as competências necessárias a um atendimento eficaz em turmas heterogéneas. É ainda, referido no mesmo estudo que, a falta de formação dos professores sobre a intervenção educativa com alunos com necessidades educativas especiais, condiciona de forma negativa a dinâmica da sala de aula, e consequentemente, a qualidade das práticas educativas desenvolvidas.

Verifica-se no presente estudo, que os intervenientes consideram que há vantagens na inclusão de alunos com NEE nas classes regulares e que no caso dos alunos com CEI do 6º D só houve vantagens, quer académicas, quer sociais, pois a inclusão permitiu desenvolver atitudes positivas perante a diferença, contribuiu para o fomento do respeito pelo outro, para a aceitação das diferenças, o que poderá permitir a reconstrução presente e futura de uma sociedade mais justa, mais tolerante, mais cívica, mais solidária e verdadeiramente democrática, ou seja, a “*Escola Inclusiva deve tentar ajudar, na medida do possível, a construir um sujeito cidadão, para uma sociedade para todos*” (Almeida, 2005). Isto é, o ser humano para se desenvolver integralmente, necessita de estímulos e

modelos comportamentais, que são proporcionadores, através da interação e relações interpessoais, do desenvolvimento de todos para uma vida mais saudável, rica e feliz (Almeida, 2005).

No referente às estratégias educativas implementadas, verificamos uma satisfação generalizada. A satisfação dos alunos em relação à escola está diretamente ligada ao sucesso, à interação, à partilha e à entreaajuda. De facto, as relações interpessoais e o clima socioafetivo em que ocorre a ação educativa, constitui uma variável, claramente contributiva para a eficácia e inclusão (Morgado, 2001).

Verifica-se, ainda que esta satisfação e o estabelecimento de laços de amizade, leva a que os alunos se sintam iguais, sintam que fazem parte de um todo, tornando-se mais interventivos, mais participativos, melhorando assim a comunicação e a relação interpessoal e consequentemente o desenvolvimento de competências sociais e académicas. Com efeito, segundo Morgado (2001) a educação é, por natureza, um conjunto de processos sociais e parece imprescindível considerar o grupo como a unidade de gestão dos processos educativos. No entanto, importa considerar que o grupo constitui um espaço onde se potenciam diferenças e não onde se “normalizam” indivíduos, mas é, no entanto, a heterogeneidade e a potenciação positiva das diferenças, a melhor forma de promover o progresso de todos (Morgado, 2001).

Os participantes neste estudo consideram a escola como um local de interações, em que a sala de aula se converte num espaço de construção de conhecimento, de convivência e, principalmente, um lugar de fortalecimento das relações interpessoais. Consideram, ainda, que o estabelecimento de laços de amizade, a colaboração e a interação, desempenham um papel relevante para o bem-estar, satisfação, aceitação e sentido de pertença no grupo turma. Isto é, as relações interpessoais, entre os alunos com CEI e os seus pares do grupo turma, são relevantes para uma inclusão efetiva e consequentemente para a aprendizagem. Com efeito, a relação que cada aluno estabelece com o seu grupo de pares evolui de forma dinâmica e assume formas de impacto diferenciado no processo de desenvolvimento e aprendizagem (Morgado, 2001).

Neste sentido, pode-se considerar que as relações interpessoais e as amizades são vitais na vida de todas as crianças e adolescentes (Correia, 2003). Assim, com base numa perspetiva teórica e fundamentalmente social, a partir de Vygotsky e Wallon, entende-se a afetividade como um elemento inseparável do processo de construção de conhecimentos,

em que a interação e o convívio escolar tornam-se fatores de grande importância para o desenvolvimento da afetividade e do conhecimento a partir das experiências vividas.

Será importante referir que, na interação entre aluno/escola, o professor desempenha um papel preponderante, pois, é o responsável pela estimulação dos alunos, pelo acreditar nas suas potencialidades, criando expectativas que os deixe confiantes, promovendo o aumento do seu autoconceito, da autoestima, respeito e motivação, tudo isto, através de relações interpessoais que envolvam a afetividade e que gerem emoções positivas. Este aspeto parece estar em consonância com Correia (2003) quando refere a importância do papel dos professores na criação de ambientes educacionais positivos e enriquecedores, em que as suas atitudes influenciam imenso a inserção harmoniosa dos alunos com necessidades educativas especiais na classe regular. Ainda o mesmo autor, refere que o professor deve proporcionar o aumento das interações entre os alunos, fomentando, assim, entre eles sentimentos de amizade e de valorização da diferença.

O trabalho de colaboração entre as professoras do ensino regular e a professora de educação especial foi muito importante, pois, para além de funcionar como um suporte emocional, desenvolveu-se um trabalho colaborativo, com partilha de saberes, que funcionou como promotor da autoestima e facilitador do desenvolvimento de competências, quer para os alunos, quer para os docentes envolvidos. Pois, *“é importante que os professores desenvolvam competências para ensinar todos os alunos”* (Rodrigues, 2001). O trabalho de parceria entre as professoras do ensino regular e professora de educação especial, permitiu, também, dar a conhecer os dados e as características dos alunos envolvidos no estudo, pois o trabalho do professor deve partir do conhecimento dos alunos, da compreensão de como aprendem e qual a melhor forma de os ensinar (Rodrigues, 2001).

Verificou-se que, no início do ano letivo, as professoras tiveram algum receio de não conseguir dar aos alunos uma resposta adequada. Os estudos indicam que, de facto, os professores temem a filosofia de inclusão quando não lhes são disponibilizados recursos humanos e materiais, tempo e formação necessária para a implementação com sucesso (Correia, 2003). Mas, com um bom relacionamento entre PER/PEE, com a partilha de uma filosofia, com uma comunicação assídua, com a partilha de saberes e planificações conjuntas, os medos dissiparam-se. Pois, a colaboração entre PER/PEE é um processo

interativo, através do qual os intervenientes com diferentes experiências, encontram soluções criativas para problemas mútuos (Correia, 2003).

Parece também que, para que o trabalho de colaboração entre professores do ensino regular e professor de educação especial seja eficaz, há necessidade de reunir com regularidade, para que estes professores possam, em conjunto, planificar, gerir estratégias, refletir, analisar e avaliar a intervenção educativa com os alunos com CEI.

Apesar das professoras intervenientes no estudo expressarem que há facilidade no relacionamento entre PER e PEE, existem alguns fatores de natureza organizacional, como a falta de tempos pré-determinados e a burocracia, que poderão ser considerados como inibidores do trabalho colaborativo, embora, como afirmaram as professoras, estes constrangimentos fossem contornados por contactos frequentes via e-mail. De facto, é importante que os profissionais trabalhem em colaboração, partilhando decisões, recursos e apoios (Correia, 2003), independentemente dos meios utilizados.

O trabalho do PEE foi relevante, quer pela colaboração e apoio aos docentes de ensino regular, quer no apoio aos alunos com NEE, contribuindo para o desenvolvimento de hábitos e comportamentos positivos, facilitando o acesso dos alunos com CEI a um currículo lato, equilibrado e relevante. O trabalho de retaguarda, desenvolvido pelo PEE, parece ter sido um grande contributo para a qualidade da resposta educativa e para o sucesso conseguido, quer a nível académico, quer a nível social e comportamental.

De facto, o trabalho do professor de educação especial reveste-se de grande importância para a definição e apoio da diversificação de estratégias e métodos educativos, contribuindo para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

O sucesso e eficácia dos processos de ensino e aprendizagem estão relacionados com as atividades de suporte a esses processos, pelo que as opções estabelecidas no que respeita às atividades de aprendizagem influenciarão os resultados atingidos (Morgado, 2001). Assim, a diferenciação pedagógica e as adequações curriculares, dão aos alunos, com currículo específico individual, a possibilidade de participarem nas atividades da turma, tendo sempre em conta que *”as experiências de aprendizagem deve assumir como pressupostos para a sua definição serem: significativas, integradas, diversificadas, ativas e socializadoras”* (Morgado, 2001).

Não podemos deixar de referir a importância da afetividade e das relações interpessoais no processo de ensino e aprendizagem, pois *“o clima socioafetivo em que*

decorre a ação educativa constitui como uma variável claramente contributiva para a eficácia e inclusão” (Morgado, 2001). Segundo Sérgio Niza o desenvolvimento de competências cognitivas e socioafetivas passa sempre pela ação e pela experiência efetiva, dos alunos, organizados em estruturas de cooperação educativa. Assim, podemos considerar que, se a aprendizagem ocorre a partir das interações sociais, então está envolvida de afetividade.

Para Almeida (2005), “a primeira tarefa da educação é ensinar as crianças a serem elas mesmas, a tomarem consciência dos seus sonhos. A segunda tarefa da educação é ensinar a conviver. Conviver é viver bem no meio da diversidade. Quem não aprende a conviver com a diferença será uma pessoa empobrecida e vazia de sentimentos nobres.” Assim, e de acordo com os resultados, verificamos que a inclusão favorece o respeito pela diferença e a aceitação das diferenças, o sentimento de pertença e a promoção de relações interpessoais de qualidade, facilitando, assim, o desenvolvimento de competências académicas, sociais e comportamentais. Também, Rodrigues (2001) considera que a inclusão promove a heterogeneidade e a diversidade, tornando-se, assim, um fator facilitador do desenvolvimento de competências e conhecimentos.

CONCLUSÕES FINAIS, LIMITAÇÕES, SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Conclusões finais

Com base nos resultados deste estudo, tiramos algumas conclusões, que se prendem com a grande questão desta investigação que agora retomamos:

De que forma a afetividade e as relações interpessoais influenciam a inclusão e a aprendizagem?

Para responder a esta grande questão de investigação, contamos com o contributo de sete sub-questões de suporte:

- Quais as percepções dos intervenientes no estudo, face à filosofia da escola inclusiva?
- Qual a importância da permanência dos alunos com CEI mais tempo em contexto de turma?
- Qual a importância da afetividade na inclusão?
- Qual a importância da afetividade na aprendizagem?
- Como é que os professores do ensino regular e de educação especial gerem a relação de trabalho desenvolvida entre ambos, com vista ao atendimento dos alunos?
- Em que medida, o trabalho desenvolvido entre o professor de educação especial e o professor do ensino regular, contribui para a construção de uma escola inclusiva?
- Qual a importância da inclusão na promoção do autoconceito, sucesso escolar e bem-estar?

No que diz respeito à primeira questão, conclui-se, com base nos resultados obtidos, que as concepções da escola inclusiva dos participantes se aproximam bastante das perspetivas atuais da literatura da especialidade, e das orientações de documentos oficiais, que assentam no princípio da igualdade de oportunidades de acesso a uma educação de sucesso, independentemente das suas especificidades. No entanto, na operacionalização da escola inclusiva, persistem alguns obstáculos que dificultam a criação de respostas

adequadas ao desenvolvimento de todos os alunos. Neste sentido, os participantes neste estudo consideram que, embora se esteja a caminhar no sentido da inclusão, ainda há um caminho a percorrer.

Quanto à segunda questão, constata-se que a perceção dos participantes no estudo, quanto à permanência dos alunos com CEI mais tempo em contexto de turma, também se aproxima das conceções de inclusão, pois verificou-se que os intervenientes consideram haver vantagens na inclusão de alunos com NEE nas classes regulares e que no caso dos alunos com CEI do 6º D só houve vantagens, quer académicas, quer sociais, uma vez que, a inclusão permitiu desenvolver atitudes positivas perante a diferença, contribuiu para o fomento do respeito pelo outro e para a aceitação das diferenças. Houve, também uma satisfação generalizada quanto às estratégias educativas implementadas.

No referente à terceira questão, pode-se concluir que a satisfação e o estabelecimento de laços de amizade através de relações interpessoais de qualidade, com envolvimento da afetividade, leva a que os alunos se sintam iguais, que fazem parte de um todo, tornando-se mais interventivos, mais participativos, melhorando assim a comunicação e a relação interpessoal e, conseqüentemente, o desenvolvimento de competências sociais e académicas.

Na quarta questão, constata-se que a afetividade é um elemento inseparável do processo de construção de conhecimento. Quando na relação entre os alunos e a comunidade escolar existe afetividade, os alunos sentem satisfação, contentamento e felicidade por fazerem parte de um todo. Podemos concluir que a qualidade de ensino/aprendizagem tem por base uma relação afetiva de empatia.

Relativamente à quinta questão, verificamos que a relação entre professor de ensino regular e professor de educação especial, é uma relação de colaboração, em que predominam os tempos informais para se encontrarem, recorrendo, por vezes, a contactos via e-mail, para planificar, definir estratégias, refletir, analisar e avaliar a intervenção educativa com os alunos com CEI.

A relação estabelecida entre estes dois profissionais constitui um suporte emocional, favorece o conhecimento sobre as problemáticas e características dos alunos envolvidos no estudo, promove planificações e definições de estratégias diversificadas, possibilita a partilha de sucessos e insucessos e ajuda na resolução de situações do dia a dia. Salientamos a importância dos contactos frequentes entre estes dois profissionais, pois só

assim se conseguem aferir estratégias com a adequação devida, tendo sempre em conta a melhoria das respostas educativas.

Pode-se concluir que um bom relacionamento interpessoal entre PER/PEE promove o trabalho de colaboração e partilha, facilita o diálogo frequente, através de contactos informais, cria empatia e vontade de conciliar esforços na procura de respostas educativas eficazes e de qualidade.

Quanto à sexta questão, é de salientar que o trabalho desenvolvido entre o professor de ensino regular e o professor de educação especial é, de facto, de grande importância para o atendimento educativo de qualidade, aos alunos com NEE. Não podemos deixar de referir a importância do trabalho de retaguarda, desenvolvido pelo professor de educação especial, que parece ser um grande contributo para a qualidade da resposta educativa e para o sucesso conseguido, quer a nível académico, quer a nível social e comportamental. Pode-se considerar, ainda, que a relação estabelecida entre estes dois profissionais, incentiva a autoestima, a autoformação e a heteroformação. Assim, desenvolvem-se competências que são consideradas como suficientes para a definição e aplicação de estratégias diversificadas, de intervenção com os alunos com NEE, promovendo uma resposta adequada, facilitando, desta forma, a inclusão.

No entanto, segundo os resultados apurados, embora os contactos informais sejam suficientes, para proporcionar uma resposta educativa adequada, a formação torna-se importante para alargar os conhecimentos quanto à escola inclusiva.

Pode-se concluir que as competências pessoais e as relações interpessoais dos professores de ensino regular e de educação especial parecem promover a implementação de práticas inclusivas nas escolas, onde desenvolvem a sua ação educativa e facilitam o desenvolvimento profissional, na medida em que estes para desempenharem as suas funções e ações docentes, procuram alargar o conhecimento para trabalhar com alunos com NEE em conjunto, assente na procura de soluções para problemas comuns, na colaboração e na necessidade de saber para agir.

No que diz respeito à sétima questão, verifica-se que desenvolver relações interpessoais de qualidade implica respeitar as diferenças. A aceitação das diferenças por parte da Escola, o apoio nas aprendizagens e a resposta a todos e a cada um, no âmbito das suas necessidades e características individuais, a par de uma envolvência afetiva no processo de ensino e aprendizagem, são fatores preponderantes para uma inclusão efetiva,

e impulsionadores do desenvolvimento da autoestima, “*do perceber que são capazes de aprender*”[PER A Ana], favorecendo, assim, a aprendizagem.

A promoção da inclusão está dependente das estratégias implementadas, incluindo as oportunidades oferecidas pelas tecnologias de informação e comunicação, das adequações necessárias, da diferenciação pedagógica e de relações interpessoais de qualidade. Verifica-se que, no presente estudo, as estratégias implementadas facilitaram, quer o desempenho académico, a socialização, a autonomia, a responsabilidade e a comunicação, quer a promoção da satisfação e bem-estar. Pode-se concluir que, os fatores que contribuíram para o sucesso estão relacionados com o interesse, a participação, a satisfação, o empenho, a motivação, a estabilidade emocional e afetiva.

De facto, pode-se considerar que a inclusão é muito importante para a promoção do autoconceito, sucesso escolar e bem-estar, pois favorece o respeito e a aceitação das diferenças, o sentimento de pertença e a promoção de relações interpessoais de qualidade, facilitando, assim, o desenvolvimento de competências académicas, sociais e comportamentais.

Limitações ao estudo e sugestões para futuras investigações

No desenvolvimento desta investigação, consideramos como limitações: o instrumento de recolha de dados utilizado e a dimensão reduzida da amostra.

A entrevista semiestruturada permitiu a recolha de um conjunto de informações muito ricas, permitindo inferir sobre as perceções dos participantes, relativas à inclusão de alunos com currículo específico individual e à importância da afetividade e das relações interpessoais na aprendizagem. Contudo, este tipo de instrumento, também pode levar a um afastamento das questões colocadas, por possibilitar que os entrevistados alarguem o discurso e se dispersem, podendo acabar por não referirem aspetos considerados pertinentes para o estudo.

Salvaguardando a natureza exploratória do estudo, consideramos que a amostra, pelo número de participantes, é de dimensão reduzida, não sendo possível generalizar os resultados.

Como recomendação ou sugestão para futuros estudos, consideramos pertinente o desenvolvimento de estudos que envolvam o alargamento da amostra, pois com um

número mais representativo de participantes, seria possível algumas comparações ao nível dos resultados.

Seria, igualmente, pertinente a observação e estudo de encontros de trabalho, realizados entre PER e PEE e das suas práticas em contexto de sala de aula.

Implicações do estudo

Dos resultados obtidos no presente estudo, decorrem implicações no que diz respeito à formação continuada dos professores, para a melhoria das suas práticas educativas inclusivas.

Parece começar a existir uma tomada de consciência, por parte dos professores (PER/PEE), da necessidade de encontros frequentes para que o trabalho colaborativo seja efetivo, e de que o seu conhecimento profissional é um processo em permanente reconstrução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcudia, R. (2002). *Atenção à diversidade*. Porto Alegre: Artimed.
- Almeida, M. (2005). *Caminhos para a Inclusão Humana – Valorizar a pessoa, construir o sucesso educativo*. Porto: Edições ASA.
- Ainscow, M. e Ferreira, W. (2003). *Compreendendo a educação Inclusiva. Algumas reflexões sobre Experiências internacionais*. In Rodrigues, D. (org.) (2003). *Perspetivas sobre Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70
- Bairrão Ruivo, J. et al. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: CNE.
- Barroso, J. (2003). *Fatores Organizacionais da Exclusão Escolar. A Inclusão Exclusiva*. In Rodrigues, D. (Org.) (2003). *Perspetivas sobre Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Bénard da Costa, A. M.(2006). *A Educação Inclusiva dez anos após Salamanca: reflexões sobre o caminho percorrido*. In Rodrigues, D. (Ed.). (2006). *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Cruz Quebrada: FMH/FEEL.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Correia, J. A. (2003). *A Construção Politico-Cognitiva da exclusão social no campo Educativo*. In Rodrigues, D. (org.) (2003). *Perspetivas sobre Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Educação especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal - uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: I.E.P. - Universidade do Minho.
- Damásio, A. (2000). *O sentimento de si*. Mem Martins: Publicações Europa-América
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Franco, M. G. (2007). *A Gestão das Emoções na Sala de Aula – Projeto de modificação das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

- Guerra, I. C. (2010). Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso. Parede: Príncípia Editora
- Latorre, A. (2003). La Investigación-Acción. Barcelona: Graó.
- Leitão, F. A. R.(2007). Aprendizagem Cooperativa e Inclusão - Debate sobre a Proposta de Diploma para o Regime de Educação Especial. Lisboa: FMH/UTL.
- Lessard-Hérbert, M.; Goyette,G.; Boutin, G. (2005). Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas. 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. A. (2006). Ética na investigação. In: J. A. Lima e J. A. Pacheco (orgs.). Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Coleção Panorama. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2001). A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão. Lisboa: Editorial Presença.
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9,139-149.
- Niza, S. (2004). Escola Inclusiva Evolução e Perspetivas. 1ºSeminário sobre Cidadania e Direito à Inclusão. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 21 de maio.
- Odom, S. L.(2007). Alargando a Roda. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.). A supervisão na Formação de professores I. Da sala à Escola. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. e Correia, E. (1995). Métodos e Técnicas de Investigação Social. Porto: Areal Editores.
- Postic, M. (1990). Observação e Formação de Professores. 2ª Edição. Editora Almedina.
- Quilles, M. J. e Espada, J. P. (2009). Educar para a autoestima – Propostas para a escola e para o tempo livre. Sintra: K Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Lisboa: FMH Edições.
- Rodrigues, D. (2001) (org.). Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora
- Sá-Chaves, I. (2000). Portfolios Reflexivos, Estratégias de Formação e de supervisão. Universidade de Aveiro
- Sanches & Teodoro. (2006). Da integração à inclusão escolar. Perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8: 63-83.
- Sanchez, P.A (2003). Perspectives de formation. In Brigitte Belmonte t Aliette Vérillon. Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous? Paris: Institut nacional de recherche pédagogique (INRP), citado por Sanches (2006).

Sêco, J. (1997). Chamados pelo nome: Da importância da afetividade na educação da adolescência. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Serrão, O. (2001). A relação entre a motivação e o autoconceito). Importância do estatuto Escolar nos perfis motivacionais de crianças do 4º ano de escolaridade. Monografia em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Stainback, S. e Stainback, W. (1999). Inclusão: Um Guia para Educadores. Porto Alegre: Artmed.

Tuckman, B. (2000). Manual de Investigação em Educação. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca. Lisboa: Edições IIE.

Vygotsky, L. S. (2003). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.

WEBGRAFIA

Costa, A. M. B. e tal (2006). Promoção da Educação Inclusiva em Portugal. Fundamentos e sugestões. http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf. Acedido em setembro de 2011.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. UNESCO (1998). <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acedido em dezembro de 2011.

Declaração de Salamanca. UNESCO (1994). http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf. Acedido em dezembro de 2011.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. ONU (1948). <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acedido em outubro de 2011.

Moura, A. <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/01/a1.htm>. Acedido em setembro de 2011.

Vygotsky. http://pt.wikipedia.org/wiki/Aprendizagem#O_processo_de_aprendizagem_na_abordagem_de_Vygotsky. Acedido em setembro de 2011.

Wallon, H. P. http://pt.wikipedia.org/wiki/Henri_Paul_Hyacinthe_Wallon. Acedido em setembro de 2011.

ANEXOS

Anexo 1

Carta dirigida ao Diretor do Agrupamento de Escolas a solicitar a autorização para a realização do presente estudo.

Maria Justina da Rocha M. Fernandes
Rua das Almas, nº 84 Póvoa do Paço
3800-552 Aveiro

Exm^a Senhora:
Diretora do Agrupamento de Escolas de Cacia
Escola Básica nº 2 de Cacia

Assunto: Pedido de autorização e colaboração no projeto.

Maria Justina da Rocha Moreira Fernandes, professora do quadro de Educação Especial, vem por este meio solicitar a colaboração e a autorização de Vossa Excelência para realizar um estudo no âmbito do projeto de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, da Universidade de Aveiro, com o tema “Inclusão: A afetividade e as relações interpessoais na aprendizagem”, a ser desenvolvido neste Agrupamento de Escolas sob orientação científica da Professora Doutora Paula Santos.

Aproveito para informar que foi solicitado o consentimento e a colaboração dos encarregados de educação dos alunos envolvidos.

À consideração de V. Ex^a.

Com os melhores cumprimentos,

Cacia, 22 de dezembro de 2010

A responsável pela investigação,

(Maria Justina da Rocha Moreira Fernandes)

Anexo 2

Carta dirigida aos encarregados de educação, a solicitar a colaboração e a autorização para que os educandos participem no presente estudo.

Maria Justina da Rocha M. Fernandes
Rua das Almas, nº 84 Póvoa do Paço
3800-552 Aveiro

Exmº Encarregado de Educação:

No âmbito da Tese de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, da Universidade de Aveiro, subordinada ao tema “Inclusão: A afetividade e as relações interpessoais na aprendizagem”, venho por este meio solicitar a sua colaboração e a autorização para que o seu educando participe neste estudo. A confidencialidade será garantida. A sua colaboração é muito importante.
Certa da sua receptividade para o assunto, agradeço, desde já, a sua colaboração.

Com os melhores cumprimentos,
Cacia, 28 de outubro de 2010

A responsável pela investigação:

Autorização do(a) Encarregado(a) de Educação do(a):

(Maria Justina Fernandes)

ALU 1: _____

ALU 2: _____

Anexo 3

Carta dirigida aos professores do ensino regular a solicitar a colaboração no presente estudo.

Maria Justina da Rocha M. Fernandes
Rua das Almas, nº 84 Póvoa do Paço
3800-552 Aveiro

Caro(a) Colega:

No âmbito da Tese de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, da Universidade de Aveiro, subordinada ao tema “Inclusão de alunos com Currículo Específico no 2º CEB: A importância da afetividade e das relações interpessoais na aprendizagem”, venho por este meio, solicitar a sua colaboração neste estudo, através da realização de uma entrevista e a sua autorização para gravar em registo áudio a referida entrevista, que será posteriormente transcrita e sujeita a uma análise de conteúdo. A confidencialidade será garantida. A sua colaboração é muito importante. Certa da sua receptividade para o assunto, agradeço, desde já, a sua colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

Cacia, 28 de outubro de 2010

A responsável pela investigação,

Autorização do(a) Professor(a):

Língua Portuguesa:

(Maria Justina Fernandes)

Ciências da Natureza:

Anexo 4

Guião I e II das entrevistas realizadas aos alunos.

Guião da Entrevista

A presente entrevista destina-se à recolha de informação acerca das perceções dos professores de Língua Portuguesa e Ciências da Natureza, dos Encarregados de Educação e dos alunos com Currículo Específico Individual (CEI) do 6ºD, sobre a inclusão e importância da afetividade/relações interpessoais na aprendizagem.

Insere-se num projeto de investigação em curso, no âmbito do Programa de Mestrado em Educação Especial, na Universidade de Aveiro.

A informação recolhida nas entrevistas será utilizada apenas no âmbito deste estudo. A confidencialidade e o anonimato são inequivocamente assegurados.

Guião da Entrevista I (Alunos) (adaptado de Estrela, 1994)

Tema: A inclusão e a importância da afetividade e das relações interpessoais na aprendizagem.

Objetivos Gerais:

- 1- Conhecer as perceções dos alunos sobre a inclusão e importância da afetividade/relações interpessoais na aprendizagem.
- 2- Recolher dados que possam caracterizar a situação dos alunos em contexto de sala de aula, numa perspetiva de escola inclusiva.

Bloco Temático A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Bloco Temático B - Educação Inclusiva

Bloco Temático C - Relação Aluno/Escola

Bloco Temático D – Relação Aluno / Professor

Bloco Temático E – **Relação Aluno / Pares**

Bloco Temático F – Ensino/Aprendizagem

Bloco Temático G – Finalização da entrevista

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Questões orientadoras	Ações a desenvolver/Tópicos
A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista - Motivar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar em linhas gerais, sobre o trabalho de investigação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar o entrevistado sobre o que se pretende com esta entrevista; - Contextualizar a entrevista no âmbito do Estágio de Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial; - Explicar a importância da entrevista para a realização da investigação em questão; - Assegurar o caráter confidencial da informação prestada; - Assegurar também que, após a transcrição, a mesma ser-lhes-á devolvida a fim de validarem a conformidade das respostas. - Pedir permissão prévia para gravar a entrevista.
B – Educação Inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as percepções dos alunos em relação à escola inclusiva. - Recolher elementos sobre as vantagens/ obstáculos na operacionalização da educação inclusiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Em relação ao ano anterior, este ano tens mais disciplinas e aulas com a turma; como te sentes em relação a isto? Gostas? Não gostas? Como achas que é melhor – como estava no ano passado ou como está agora (o teu horário)? - Costumas participar nas aulas? De que forma? 	<p>O modelo utilizado na entrevista deverá ser semidirectivo, por isso, a entrevista deverá ser centrada no entrevistado, em que o entrevistador possui um referencial de perguntas-guia, que serão lançadas no desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião. Assim, a investigadora não o deverá</p>

		<p>- Este ano, em que estás mais tempo com a turma, tens mais amigos do que tinhas no ano passado ou é igual? Queres conversar sobre isto?</p> <p>- Gostas de estar nesta turma?</p> <p>- Achas que os alunos são amigos? Dão-se bem?</p> <p>- Achas que os alunos da tua turma têm um bom comportamento?</p>	interromper e fomentar a sua expressão no que tiver de mais pessoal e autêntico. Por outro lado, a ligação entre as questões deverá ser feita de modo articulado para que a entrevista não assuma uma forma compartimentada.
C- Relação Aluno/Escola	Recolher elementos para uma caracterização do aluno em situação escolar.	<p>- Gostas dos teus professores?</p> <p>- Tens algum professor preferido? Porquê?</p> <p>- O que achas que os teus professores pensam de ti?</p> <p>- Gostas de estar com os teus colegas? Quais são as atividades que preferes fazer com eles?</p> <p>- Tens algum colega preferido? Porquê?</p> <p>- O que pensas da relação que</p>	
D - Relação Aluno / Professor	Recolher elementos para uma caracterização da qualidade da relação que o aluno mantém com os professores		
E – Relação Aluno / Pares	Recolher elementos para uma caracterização da qualidade da relação que o aluno mantém com os seus pares		

		tens com os teus colegas? O que gostarias que mudasse?	
F- Ensino/Aprendizagem		<ul style="list-style-type: none"> - De que disciplinas gostas mais? Porquê? - O que gostas mais de fazer nessas disciplinas? - E de que disciplinas gostas menos? Porquê? - O que é que, de significativo, já aprendeste este ano? 	
G- Finalização			<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a disponibilidade e a participação; - Disponibilizar a gravação e a transcrição ao entrevistado

Guião da Entrevista II (Alunos) (adaptado de Estrela, 1994)

Tema: A inclusão e a importância da afetividade e das relações interpessoais na aprendizagem.

Objetivos Gerais:

- 1- Conhecer as percepções dos alunos sobre a inclusão e importância da afetividade/relações interpessoais na aprendizagem.
- 2- Recolher dados que possam caracterizar a situação dos alunos em contexto de sala de aula, numa perspetiva de escola inclusiva.

Bloco Temático A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Bloco Temático B - Educação Inclusiva

Bloco Temático C - Relação Aluno/Escola

Bloco Temático D – Relação Aluno / Professor

Bloco Temático E – Relação Aluno / Pares

Bloco Temático F – Ensino/Aprendizagem

Bloco Temático G – Finalização da entrevista

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Questões orientadoras	Ações a desenvolver/Tópicos
A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista - Motivar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar em linhas gerais, sobre o trabalho de investigação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar o entrevistado sobre o que se pretende com esta entrevista; - Contextualizar a entrevista no âmbito do Estágio de Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial; - Explicar a importância da entrevista para a realização da investigação em questão; - Assegurar o caráter confidencial da informação prestada;

			<ul style="list-style-type: none"> - Assegurar também que, após a transcrição, a mesma ser-lhes-á devolvida a fim de validarem a conformidade das respostas. - Pedir permissão prévia para gravar a entrevista.
B – Educação Inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as percepções dos alunos em relação à escola inclusiva. - Recolher elementos sobre as vantagens/ obstáculos na operacionalização da educação inclusiva. 	<p>- Este ano estive mais tempo com a tua turma do que no ano passado. Qual é o horário que preferes? Porquê?</p>	<p>O modelo utilizado na entrevista deverá ser semidirectivo, por isso, a entrevista deverá ser centrada no entrevistado, em que o entrevistador possui um referencial de perguntas-guia, que serão lançadas no desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião. Assim, a investigadora não o deverá interromper e fomentar a sua expressão no que tiver de mais pessoal e autêntico. Por outro lado, a ligação entre as questões deverá ser feita de modo articulado, para que a entrevista não assuma uma forma compartimentada.</p>
C- Relação Aluno/Escola	Recolher elementos para uma caracterização do aluno em situação escolar.	- Como consideras que decorreu o ano letivo? Gostaste? Não gostaste? Porquê?	
D - Relação Aluno / Professor	Recolher elementos para uma caracterização da qualidade da relação que o aluno mantém com os professores	<p>- Gostaste dos teus professores? Porquê?</p> <p>- Que professores gostarias de ter no próximo ano letivo? Porquê?</p>	
E – Relação Aluno / Pares	Recolher elementos para uma caracterização da qualidade da relação que o aluno mantém com os seus pares	- Gostavas de mudar de turma, no próximo ano letivo? Porquê?	

F- Ensino/Aprendizagem		<ul style="list-style-type: none"> - Este ano, fizeste muitos trabalhos com os teus colegas. Quais foram os mais difíceis? Porquê? Qual gostaste mais de fazer? Porquê? - De que disciplinas gostaste mais? Porquê? - E de que disciplinas gostaste menos? Porquê? - O que gostaste mais de fazer ou de aprender? Porquê? 	
G- Finalização			<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a disponibilidade e a participação; - Disponibilizar a gravação e a transcrição ao entrevistado

Anexo 5

Guião I e II das entrevistas realizadas aos professores do ensino regular.

Guião da Entrevista I (Prof. LPO/CN) (adaptado de Estrela, 1994)

Tema: A inclusão de alunos com Currículo Específico Individual (CEI) no 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e a importância da afetividade e das relações interpessoais na aprendizagem.

Objetivos Gerais:

- 1- Conhecer as perceções e práticas dos professores de Língua Portuguesa (LPO) e Ciências da Natureza (CN) na intervenção educativa com alunos com CEI no contexto de turma (Inclusão).
- 2- Recolher dados para uma caracterização da opinião do professor LPO/CN sobre aspetos da relação pedagógica (a importância da afetividade/relações interpessoais na aprendizagem).

Bloco Temático A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Bloco Temático B - Inclusão Educativa

Bloco Temático C - Relação Professor Ensino Regular (PER) / Professor Educação Especial (PEE)

Bloco Temático D - Relação Professor Ensino Regular / Aluno com Necessidades Especiais

Bloco Temático E – Ensino/Aprendizagem

Bloco Temático F – Finalização

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Questões orientadoras	Ações a desenvolver/Tópicos
A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	- Legitimar a entrevista - Motivar o entrevistado	- Informar em linhas gerais sobre o trabalho de investigação.	Informar o entrevistado sobre o que se pretende com esta entrevista; - Contextualizar a entrevista no âmbito do Estágio de Mestrado em Ciências da Educação-Educação Especial; - Explicar a importância da entrevista para a realização do trabalho em questão; - Assegurar o caráter

			<p>confidencial da informação prestada;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assegurar também que, após a transcrição, a mesma ser-lhes-á devolvida a fim de validarem a conformidade das respostas. - Pedir permissão prévia para gravar a entrevista.
B – Inclusão Educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as percepções e posição pessoal do professor em relação à escola inclusiva. - Recolher elementos sobre as vantagens/obstáculos na operacionalização da educação inclusiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gostava de saber a tua opinião sobre a implementação da escola inclusiva. - Como percecionas a inclusão educativa de alunos com NEE, nas escolas regulares? - Achas que a comunidade educativa em geral estará sensível e esclarecida em relação às questões inerentes à escola inclusiva? Justifica. - Consideras a inclusão um processo pacífico, fácil? Explicita a tua opinião. - Como reagem os alunos, no geral, face à inclusão? E no 6ºD? - Consideras que os alunos com CEI, do 6ºD, estão efetivamente 	<p>O modelo utilizado na entrevista deverá ser semidirectivo, por isso, a entrevista deverá ser centrada no entrevistado, em que o entrevistador possui um referencial de perguntas-guia, que serão lançadas no desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião. Assim, a investigadora não o deverá interromper e fomentar a sua expressão no que tiver de mais pessoal e autêntico. Por outro lado, a ligação entre as questões deverá ser feita de modo articulado para que a entrevista não assuma uma forma compartimentada.</p>

		<p>incluídos na turma?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Na tua opinião, que papel deverá ter o professor de ensino regular, no processo de inclusão de alunos com NEE? - Na tua opinião que vantagens/obstáculos se afiguram na implementação de uma escola inclusiva?
C- Relação PER/PEE	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as perspetivas do PER face à relação e ao trabalho desenvolvido pelo PEE, no atendimento aos alunos com NEE do 6ºD, na perspetiva da Inclusão. - Conhecer aspetos da relação entre PER e PEE, importantes, segundo a perspetiva do PER, para um atendimento educativo de qualidade aos alunos com NEE. 	<ul style="list-style-type: none"> - Há quanto tempo trabalhas com os alunos com CEI do 6ºD? - Como desenvolves o trabalho com estes alunos? Dá exemplos. - Como é gerido o trabalho na sala de aula entre ti e o PEE? Como fazem? De que tipo de apoio beneficiam os alunos da turma com NEE? (como planificam, definem estratégias; com que periodicidade, informalmente/formalmente?) - Sentes necessidade de formação, ou a relação que estabelece com o PEE e o trabalho que desenvolvem em articulação é suficiente para dar

		<p>resposta às necessidades educativas dos alunos com NEE do 6ºD?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consideras importante que existam tempos formais pré-estabelecidos, para o desenvolvimento do trabalho em conjunto entre PER e PEE? Porquê? - Qual a tua percepção relativamente às tuas funções e papéis como PER com alunos com CEI na turma? - O que pensas que contribui para que a relação PEE e PER, seja satisfatória ou, pelo contrário, conflituosa? - Qual a importância das relações interpessoais entre PER e PEE no sucesso educativo dos alunos com NEE? - O que consideras necessário existir/ melhorar na relação entre PER e PEE, para que o atendimento educativo a estes alunos com NEE, seja eficaz e de
--	--	--

		qualidade? - Como vê esta relação PER/PEE?	
D - Relação Professor Ensino Regular / Aluno com Necessidades Especiais	- Identificar percepções do PER sobre a respetiva relação com o aluno com NEE	<ul style="list-style-type: none"> - Como qualificas a relação que estabelece com cada um dos Alunos com CEI? - Qual o lugar que atribuis à respetiva qualidade, no processo ensino/ aprendizagem? - O que há a mudar no modo como te relacionas com os alunos com NEE? - O que retiras da relação pedagógica que estabelece com os alunos com CEI? 	
D- Ensino/Aprendizagem dos alunos com CEI	- Identificar práticas educativas desenvolvidas pelo PER e pelo PEE no atendimento aos alunos com CEI do 6ºD.	<ul style="list-style-type: none"> - Inicialmente, qual foi o teu maior receio, face ao trabalho com os alunos com CEI? - Como superaste os teus receios? - Como procedes para trabalhar com os alunos com CEI? - Quais as tuas prioridades, no que refere a estratégias de 	

			<p>ensino/aprendizagem junto de alunos com CEI?</p> <p>- Os alunos participam nas aulas? De que forma?</p> <p>- Os alunos estão a desenvolver as competências previstas nos seus programas educativos?</p> <p>- Sentes que os alunos estão felizes na turma? Explicita.</p>		
E- Finalização					<p>- Agradecer a disponibilidade e a participação;</p> <p>- Disponibilizar a gravação e a transcrição ao entrevistado</p>

Guião da Entrevista II (Prof. LPO/CN) (adaptado de Estrela, 1994)

Tema: A inclusão de alunos com Currículo Específico Individual (CEI) no 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e a importância da afetividade e das relações interpessoais na aprendizagem.

Objetivos Gerais:

- 1- Conhecer as percepções e práticas dos professores de Língua Portuguesa (LPO) e Ciências da Natureza (CN) na intervenção educativa com alunos com CEI no contexto de turma (Inclusão).
- 2- Recolher dados para uma caracterização da opinião do professor LPO/CN sobre aspetos da relação pedagógica (a importância da afetividade/relações interpessoais na aprendizagem).

Bloco Temático A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Bloco Temático B - Inclusão Educativa

Bloco Temático C - Relação Professor Ensino Regular (PER) / Professor Educação Especial (PEE)

Bloco Temático D - Relação Professor Ensino Regular / Aluno com Necessidades Especiais

Bloco Temático E – Ensino/Aprendizagem

Bloco Temático F – Finalização

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Questões orientadoras	Ações a desenvolver/Tópicos
A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista - Motivar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar em linhas gerais sobre o trabalho de investigação. 	<ul style="list-style-type: none"> Informar o entrevistado sobre o que se pretende com esta entrevista; - Contextualizar a entrevista no âmbito do Estágio de Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial; - Explicar a importância da entrevista para a realização do trabalho em questão; - Assegurar o caráter confidencial

				<p>da informação prestada;</p> <ul style="list-style-type: none">- Assegurar também que, após a transcrição, a mesma ser-lhes-á devolvida a fim de validarem a conformidade das respostas.- Pedir permissão prévia para gravar a entrevista.
B – Inclusão Educativa	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer as percepções e posição pessoal do professor em relação à escola inclusiva.- Recolher elementos sobre as vantagens/obstáculos na operacionalização da educação inclusiva.	<ul style="list-style-type: none">- Na tua opinião, que vantagens/obstáculos se impuseram na implementação da inclusão dos alunos com CEI do 6º D?	<p>O modelo utilizado na entrevista deverá ser semidirectivo, por isso, a entrevista deverá ser centrada no entrevistado, em que o entrevistador possui um referencial de perguntas-guia, que serão lançadas no desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião. Assim, a investigadora não o deverá interromper e fomentar a sua expressão no que tiver de mais pessoal e autêntico. Por outro lado, a ligação entre as questões deverá ser feita de modo articulado para que a entrevista não assuma uma forma compartimentada.</p>	
C- Relação PER/PEE	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer as perspectivas do PER face à relação e ao trabalho desenvolvido pelo PEE, no atendimento aos alunos com NEE do 6ºD, na perspectiva da Inclusão.- Conhecer aspetos da relação entre PER e PEE, importantes, segundo a perspectiva do PER, para um atendimento educativo de qualidade aos alunos com NEE.	<ul style="list-style-type: none">- Consideras importante o trabalho e a relação do PEE com os alunos, na perspectiva da inclusão? Explicita.- O que consideras que funcionou bem, ou o que funcionou menos bem, na relação PER/PEE, para um atendimento educativo de qualidade a estes alunos?		
D - Relação Professor Ensino Regular / Aluno com Necessidades Especiais	<ul style="list-style-type: none">- Identificar percepções do PER sobre a respetiva relação com o aluno com NEE	<ul style="list-style-type: none">- O que retiras da relação pedagógica que estabeleceste com os alunos com CEI?		

			<ul style="list-style-type: none">- Consideras que os alunos beneficiaram por estarem na aula em contexto de turma? Porquê?	
E- Ensino/Aprendizagem dos alunos com CEI	<ul style="list-style-type: none">- Identificar práticas educativas desenvolvidas pelo PER e pelo PEE no atendimento aos alunos com CEI do 6ºD.	<ul style="list-style-type: none">- Os alunos desenvolveram as competências previstas nos seus programas educativos?- Que estratégias ou práticas educativas, consideras que tenham sido importantes, para que os alunos desenvolvessem as competências previstas?- A evolução das aprendizagens dos alunos satisfaz as tuas expectativas? Porquê?- Consideras que os alunos se sentiram felizes por participarem nas atividades com a turma? Explicita.		<ul style="list-style-type: none">- Agradecer a disponibilidade e a participação;- Disponibilizar a gravação e a transcrição ao entrevistado
E- Finalização				

Anexo 6

Guião I e II das entrevistas realizadas aos encarregados de educação.

Guião da Entrevista I (Encarregados de Educação) (adaptado de Estrela, 1994)

Tema: A inclusão de alunos com Currículo Específico Individual (CEI) no 2ºCEB e a importância da afetividade e das relações interpessoais na aprendizagem.

Objetivos Gerais:

- 1- Conhecer as percepções do Encarregado de Educação (EE) sobre a satisfação dos alunos e as aprendizagens académicas realizadas.
- 2- Recolher dados para uma caracterização da opinião do EE sobre aspetos da inclusão e relação pedagógica (a importância da afetividade/relações interpessoais na aprendizagem).

Bloco Temático A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Bloco Temático B - Inclusão Educativa

Bloco Temático C – Sucesso escolar e bem-estar

Bloco Temático D – Elementos de carácter complementar

Bloco Temático E – Finalização

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Questões orientadoras	Ações a desenvolver/Tópicos
A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	- Legitimar a entrevista - Motivar o entrevistado	- Informar em linhas gerais, sobre o trabalho de investigação.	Informar o entrevistado sobre o que se pretende com esta entrevista; - Contextualizar a entrevista no âmbito do Estágio de Mestrado em Ciências da educação-Educação Especial;;- Explicar a importância da entrevista para a realização do trabalho em questão; - Assegurar o carácter confidencial da informação prestada;

			<ul style="list-style-type: none"> - Assegurar também que, após a transcrição, a mesma ser-lhes-á devolvida a fim de validarem a conformidade das respostas. - Pedir permissão prévia para gravar a entrevista.
B – Inclusão Educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as percepções do EE em relação à escola inclusiva. - Recolher elementos sobre as vantagens/ obstáculos na operacionalização da educação inclusiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que o seu educando tem um acompanhamento adequado, na escola? Explícite. - Acha que ele se sente diferente dos outros? Explícite. - Em relação ao início do ano letivo, nota alguma diferença no seu comportamento? Indique algumas, por favor. - O aluno gosta da escola? Anda satisfeito? Explique como percebe isso. 	<p>O modelo utilizado na entrevista deverá ser semidirectivo, por isso, a entrevista deverá ser centrada no entrevistado, em que o entrevistador possui um referencial de perguntas-guia, que serão lançadas no desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião. Assim, a investigadora não o deverá interromper e fomentar a sua expressão no que tiver de mais pessoal e autêntico. Por outro lado, a ligação entre as questões deverá ser feita de modo articulado para que a entrevista não assuma uma forma compartimentada.</p>
C- Ensino/Aprendizagem Sucesso escolar e bem-estar	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher elementos sobre as percepções do EE relativas ao sucesso académico e satisfação do seu educando. 	<ul style="list-style-type: none"> - O seu educando tem progredido nas aprendizagens? Acha que melhorou os seus resultados académicos? Exemplifique. - Quais são as disciplinas 	

	<p>- Identificar práticas educativas desenvolvidas pelo PER e pelo PEE no atendimento aos alunos com CEI do 6ºD.</p>	<p>preferidas do seu educando?</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que menos gosta ele de fazer, na escola? E o que gosta mais? - Ele estuda em casa? - Em casa, tem alguém que o ajude se tiver alguma dificuldade? - Que trabalhos costuma fazer, em casa, sem serem os da escola? - O que faz ele quando não está a estudar? - Ele costuma contar o que se passa na escola? - Quais são os amigos preferidos, na escola? - E fora da escola, tem amigos? - O que faz com os amigos? 	
	<p>-Recolher elementos para uma caracterização da qualidade da relação que o aluno mantém com os seus pares</p>		

D – Elementos de caráter complementar	Recolher dados de caráter complementar	Há alguma coisa sobre o seu educando que queira acrescentar?	
E - Finalização			- Agradecer a disponibilidade e a participação; - Disponibilizar a gravação e a transcrição ao entrevistado

Guia da Entrevista II (Encarregados de Educação) (adaptado de Estrela, 1994)

Tema: A inclusão de alunos com Currículo Específico Individual (CEI) no 2ºCEB e a importância da afetividade e das relações interpessoais na aprendizagem.

Objetivos Gerais:

- 1- Conhecer as percepções do Encarregado de Educação (EE) sobre a satisfação dos alunos e as aprendizagens acadêmicas realizadas.
- 2- Recolher dados para uma caracterização da opinião do EE sobre aspectos da inclusão e relação pedagógica (a importância da afetividade/relações interpessoais na aprendizagem).

Bloco Temático A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Bloco Temático B - Inclusão Educativa

Bloco Temático C – Sucesso escolar e bem-estar

Bloco Temático D – Elementos de caráter complementar

Bloco Temático E – Finalização

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Questões orientadoras	Ações a desenvolver/Tópicos
A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	- Legitimar a entrevista - Motivar o entrevistado	- Informar em linhas gerais, sobre o trabalho de investigação.	Informar o entrevistado sobre o que se pretende com esta entrevista;

				<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar a entrevista no âmbito do Estágio de Mestrado em Ciências da Educação-Educação Especial;;- Explicar a importância da entrevista para a realização do trabalho em questão; - Assegurar o caráter confidencial da informação prestada; - Assegurar também que, após a transcrição, a mesma ser-lhes-á devolvida a fim de validarem a conformidade das respostas. - Pedir permissão prévia para gravar a entrevista.
B – Inclusão Educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as percepções do EE em relação à escola inclusiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que foi benéfico, o facto de o seu filho frequentar mais disciplinas com a turma durante este ano letivo, comparativamente com o ano passado? Porquê? 	<ul style="list-style-type: none"> - Como considera que decorreu o ano letivo? Porquê? - O seu filho melhorou nas aprendizagens? Como? O que aprendeu de novo? 	<p>O modelo utilizado na entrevista deverá ser semidirectivo, por isso, a entrevista deverá ser centrada no entrevistado, em que o entrevistador possui um referencial de perguntas-guia, que serão lançadas no desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião. Assim, a investigadora não o deverá interromper e fomentar a sua expressão no que tiver de mais pessoal e autêntico. Por outro lado, a ligação entre as</p>
C – Ensino/Aprendizagem-Sucesso escolar e bem-estar	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher elementos sobre as percepções do EE relativas ao sucesso académico e satisfação do seu educando. -Recolher elementos para uma 			

	caracterização do aluno em situação escolar	<p>- O seu filho, durante este ano, mostrou-se mais empenhado nas tarefas da escola? Como?</p> <p>- Como acha que se sente o seu filho em relação à escola? Gosta? Não gosta? Gosta dos colegas? Gosta dos professores? Como vê isso?</p> <p>- Gostava que o seu filho mudasse de turma? Porquê?</p> <p>- O seu filho irá frequentar o terceiro ciclo, no próximo ano letivo. Que disciplinas gostaria que ele frequentasse? Porquê?</p>	<p>questões deverá ser feita de modo articulado para que a entrevista não assuma uma forma compartimentada.</p>
D – Elementos de carácter complementar	Recolher dados de carácter complementar	<p>- O que espera da Escola?</p> <p>- O que é que a preocupa mais, sobre a vida do seu filho, quando ele sair da escola?</p> <p>- Há alguma coisa sobre o seu filho que queira acrescentar?</p>	

E - Finalização			<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a disponibilidade e a participação; - Disponibilizar a gravação e a transcrição ao entrevistado
-----------------	--	--	--

Anexo 7

Transcrição integral das entrevistas, do primeiro momento, realizadas aos participantes no estudo.

Normas de transcrição

As transcrições seguiram, na generalidade, as regras da linguagem escrita. As normas mais específicas foram as seguintes:

ENT – A Investigadora

ALU1 – Aluna do 6ºD com CEI

ALU2 – Aluno do 6ºD com CEI

PER A – Professora do Ensino Regular - Ciências da Natureza do 6ºD

PER B – Professora do Ensino Regular – Língua Portuguesa do 6ºD

EE1 – Mãe de ALU1

EE2 – Mãe de ALU2

(?) – Palavras omitidas por dificuldades de transcrição

(...) Cortes no discurso do entrevistado ou do entrevistador

... – As reticências no fim do enunciado indicam interrupção; no início indicam continuidade à ideia acabada de expressar pelo interlocutor

Hum – Expressão de concordância

Hm – Hesitações

ENTREVISTA AO ALUNO 1

Duração: 20 min

ENT – Em primeiro lugar gostaria de agradecer a tua disponibilidade. Muito obrigada pela colaboração... e relembrar que estou a desenvolver um projeto de Investigação no âmbito do meu mestrado em Educação Especial, que tem como título...“Inclusão de alunos com Currículo Específico no 2º CEB e a importância da afetividade e das relações interpessoais na aprendizagem”, e que o objetivo desta entrevista é ...recolher um conjunto de informações sobre o teu relacionamento com os teus colegas de turma e conhecer o grau de satisfação e de participação nas aulas. Ainda gostaria de esclarecer que o conteúdo da entrevista será considerado confidencial e que após a transcrição ler-te-ei para que analises a conformidade das respostas.

ALU1-Está bem

ENT- Estás nervosa?

ALU1- Não!

ENT – Então diz-me. Gostas de andar na escola?

ALU1- Sim, gosto de andar na escola.

ENT- De que disciplinas gostas mais?

ALU1- É igual.

ENT- Gostas de todas?

ALU1- Gosto! São todas fixas.

ENT- Que bom! Gostas de estar em todas as aulas, muito bem! E dos professores? Tens algum Professor preferido?

ALU1- Não!

ENT – Não tens nenhum professor preferido?

ALU1- São todos preferidos, mas gosto claro da professora de EE e da professora de Língua Portuguesa.

ENT- Porquê?

ALU1 – Gosto é excelente! Porque é toda simpática, é meiguinha e ajuda.

ENT- Todos te ajudam?

ALU1- Sim.

ENT- O que achas que os teus professores pensam de ti?

ALU1- Hm! Achem que sou uma menina meiguinha, e cumprio as regras ... e faço o que eles me mandam, se eles me mandam ir ao quadro eu vou e não resmungo! Pronto só acham isso.

ENT- Gostas mais das aulas na turma, ou das aulas fora da turma em que estão em pequeno grupo?

ALU1- Fora da turma.

ENT- Porquê?

ALU1- Não! Eu gosto de estar na turma, só fico com tanta vergonha de fazer apresentações para a turma!

ENT- Ah! Mas gostas de estar na turma?

ALU1 – Gosto! Mas tenho vergonha de apresentar trabalhos à frente da turma.

ENT- Ah! Não estamos a falar na apresentação dos trabalhos! Mas sabes, os outros meninos também têm vergonha de apresentar os trabalhos para a turma, não és só tu!

ALU1- Pois é ...Ah! Mas eu gosto de estar na turma... não faz mal... eu tenho é vergonha de apresentar os trabalhos, isso é que não.

ENT- Mas sabes, para que as apresentações corram bem e para que não te sintas muito envergonhada, o que é que deves fazer?

ALU1 – Estudar e treinar aquela parte que a gente vai apresentar.

ENT- Claro!... Muito bem! Tu já fizeste uma apresentação e correu muito bem!

ALU1- Pois foi...e já fiz mais do que uma ... e eu treinei muito! E correu bem... Em Área de Projeto tivemos que apresentar um trabalho de grupo com 4 alunos, sobre a idade média e eu li aquela primeira parte... da capa. Li: Idade Média, trabalho realizado por Ana Rita Pereira nº2,... Bárbara Pereira nº4,... Joana Moreira nº 12 e Maria Fonseca nº 15... 6ºD. Fui eu que li e depois a introdução foi a Maria.

ENT – Pois e assim participaste na apresentação!

ALN1 – Pois.

ENT- E quais são as tarefas que gostas mais de fazer nas aulas?

ALU1- Como assim?

ENT- Dentro das aulas, o que é que gostas mais de fazer?

ALU1 – Tudo

ENT- Das disciplinas todas gostas de tudo?

ALU1- De Educação Física gosto mas não gosto.

ENT- Porquê?

ALU1 – A sora bota lá o mini trampolim... em educação física, a professora põe-nos a fazer coisas que ainda posso partir a cabeça...e eu não salto aquilo, que noutro dia até ia dar um trambolhão e ... se for fazer a avaliação eu não faço a aula.

ENT- Mas é para fazeres a aula como os outros!

ALU1- Mas ò sora, a sora manda fazer aquilo descalço e descalço eu escorrego!

ENT – Mas é igual para todos!

ALU1- A Professora manda saltar aquilo e depois mandar as pernas ao ar e cair e eu posso cair, e posso cair de costas pa cima do coiso e ... fogo!

ENT- Pois, é preciso fazer a aula e ter cuidado e saber cair!

Então diz-me lá o que é que já aprendeste este ano?

ALU1- Eu lá sei!

ENT- Então não te lembras de nada que tenhas aprendido este ano!?

ALU1- ...Aprendi a contar o dinheiro...

ENT – E Mais?

ALU1- Já aprendi a fazer Power Points, aprendi a fazer apresentações.

ENT- E tu gostas de fazer apresentações?

ALU1- Fico muito nervosa

ENT – Hum! E tu gostas da tua turma?

ALU1 – Gosto.

ENT- Porquê?

ALU1- Porque é uma boa turma e ajudam quando tenho dificuldade.

ENT- Em relação ao ano passado, este ano tens mais disciplinas com a turma. Achas que é melhor ou não?

ALU1- Acho que é melhor.

ENT- Porquê?

ALU1- Porque tou mais vezes com a turma e convivo e participo mais, no ano passado não tinha História nem Língua Portuguesa, não tinha Estudo Acompanhado de Matemática nem de Língua Portuguesa. Gosto mais do horário deste ano. Gosto destas aulas.

ENT- Achas que estás a aprender coisas novas?

ALU1- Sim. E estou mais tempo com os meus colegas.

ENT – E em relação aos amigos? Este ano andas mais tempo com eles? Ou é igual?

ALU1- Ando mais com eles... com alguns! No ano passado não os conhecia muito bem. Este ano conheço-os melhor. Eu antes só conhecia a Carina e assim... os que andaram na escola comigo, e tinha muita vergonha, este ano já os conheço melhor, ainda tenho um bocadinho de vergonha, mas já não é tanto.

ENT- Gostas de estar com os teus colegas? ALU1- Gosto

ENT- Gostas, porquê?

ALU1- Porque são meus amigos e são boas pessoas.

ENT- Quais são as atividades que preferes fazer com eles?

ALU1- Gosto de fazer aquilo que os professores mandam. E gosto de fazer os trabalhos de grupo, também.

ENT- Tens algum colega preferido? Porquê?

ALU1- São todos meus amigos, mas ando mais com o Carlos e com a Cátia.

ENT- O que pensas da relação que tens com os teus colegas? O que gostarias que mudasse?

ALU1- Não mudava nada.

ENT- Não mudavas nada?

ALU1 – Não.

ENT- Participas nas aulas?

ALU1- Sim

ENT- Como é que participas?

ALU1- Faço as fichas ... respondo à professora vou ao quadro escrever o sumário... vou pa beira dos colegas e faço trabalhos de grupo.

ENT- Como participas nos trabalhos de grupo?

ALU1- Eles estão no quadro a fazer, eu também posso ter uma ideia e dizer à professora e a professora dizer pa eu escrever ao quadro também preciso participar no trabalho que estamos a fazer.

ENT - E tu gostas?

ALU1- Gosto!

ENT – Os teus colegas ajudam-te?

ALU1- Sim, às vezes.

ENT- Quando?

ALU1- Às vezes ajudam outras vezes não. Ajudam quando temos esses trabalhos na turma.

ENT- Ah! Quando tens trabalhos de grupo e apresentações os colegas ajudam e quando tens trabalhos individuais cada um faz o seu.

ALU1- Hum.

ENT- Bom, já acabei a entrevista. Obrigada pela tua participação

ENTREVISTA AO ALUNO 2

Duração: 15 min

ENT – Em primeiro lugar gostaria de agradecer a tua disponibilidade. Muito obrigada pela colaboração... e relembrar que estou a desenvolver um projeto de Investigação no âmbito do meu mestrado em Educação Especial, que tem como título...“ Inclusão de alunos com Currículo Específico no 2º CEB e a importância da afetividade e das relações interpessoais na aprendizagem”, e que o objetivo desta entrevista é ...recolher um conjunto de informações sobre o teu relacionamento com os teus colegas

de turma e conhecer o grau de satisfação e de participação nas aulas. Ainda gostaria de esclarecer que o conteúdo da entrevista será considerado confidencial e que após a transcrição ler-ta-ei para que analyses a conformidade das respostas.

ALU2- Não é preciso! Eu já sei como é... no gabinete a terapeuta, às vezes também grava.

ENT- Gostas da escola?

ALU2 – Sim, gosto da escola.

ENT- Em relação ao ano anterior, este ano tens mais disciplinas com a turma, achas que é melhor? Porquê?

ALU2- Sim. Porque... tou mais ca turma e tenho mais aulas.

ENT- Costumas participar nas aulas?

ALU2 -Às vezes.

ENT- De que forma é que participas?

ALU2- ...Num sei.

ENT- Então, o que é que fazes para participares?

ALU2- Escrevo no quadro...

ENT- O que é que vais escrever ao quadro?

ALU2 - Às vezes os sumários.

ENT- E mais?

ALU2- ... Trabalhos de grupo.

ENT- Participas nos trabalhos de grupo. E nas apresentações dos trabalhos?

ALU2- Sim, em área de projeto, ali na sala dos computadores, era eu a Adriana a Mariana e a Andreia

ENT- Já apresentaram o trabalho?

ALU2- Já

ENT- Qual foi a tua contribuição?

ALU2- Eu lia os títulos todos até ao fim e elas liam o resto.

ENT- Quem combinou essa divisão de tarefas?

ALU2 - Fomos nós.

ENT- Pelo facto de estares mais tempo com a turma, tens mais amigos?

ALU2- Sim

ENT- Porquê

ALU2- ...Porque os conheço melhor... estou mais co eles.

ENT- Gostas de estar nesta turma?

ALU2- Sim, gosto da turma.

ENT- Achas que os alunos são amigos?

ALU2- Sim

ENT- Dão-se bem?

ALU2- Às vezes

ENT- Costumam zangar-se?

ALU2- Não muito

ENT- Gostas de estar com os teus colegas?

ALU2- Sim, gosto de estar com os colegas.

ENT- Quais são as atividades que preferes fazer com eles?

ALU2- Coisas

ENT- Que coisas?

ALU2- Conforme o que o professor mandar na aula.

ENT- Tens algum colega preferido? Porquê?

ALU2- É igual, mas ando mais ca Bárbara.

ENT- O que pensas da relação que tens com os teus colegas?

ALU2- Tá tudo bem.

ENT- O que gostarias que mudasse?

ALU2- Nada.

ENT- Gostas dos teus professores?

ALU2- Sim

ENT- Tens algum professor preferido?

ALU2- Não

ENT- Gostas de todos?

ALU2- Sim

ENT- O que achas que os teus professores pensam de ti?

ALU2- Estou todas as aulas calado... tenho vergonha... não me porto mal.

ENT- Tens mais ou menos vergonha em relação ao início do ano?

ALU2- Tenho menos vergonha agora.

ENT- De que disciplinas gostas mais?

ALU2- TVA ...e esta aula.

ENT- O que gostas mais de fazer nessas disciplinas?

ALU2- Eu lá tou a coser tipo uma imagem...

ENT- Estás a fazer um boneco?

ALU2- Sim, são cisnes.

ENT- E gostas do que estás a fazer?

ALU2- Sim.

ENT- Muito bem! E mais? E aqui?

ALU2- Gosto de fazer contas.

ENT- E de que disciplinas gostas menos?

ALU2 – Gosto menos de Educação Física.

ENT- Porquê?

ALU2- A professora mete lá coisas que pode partir uma cabeça, ou quê!

ENT- O que é que pode partir a cabeça?

ALU2- O mini-trampolim.

ENT- Hum! E o que é que, de significativo, já aprendeste este ano?

ALU2- Contas de dividir... pesquisa na internet e... apresentações à turma.

ENT- Custa-te muito fazer as apresentações?

ALU2- Não, só que tenho vergonha.

ENT- Achas que os alunos da tua turma têm um bom comportamento nas aulas?

ALU2- Sim, mas este ano falam mais. E os professores mandam calar, mas não são malcriados.

ENT- Hum! Pronto, já terminei. Foi difícil?

ALU2- Não.

ENT- Mais uma vez muito obrigada pela tua participação!

ENTREVISTA À PROFESSORA DO ENSINO REGULAR- LÍNGUA PORTUGUESA- 6ºD (PER B)

Duração: 50 min

ENT – Em primeiro lugar gostaria de agradecer a tua disponibilidade. Muito obrigada pela colaboração... e relembrar que estou a desenvolver um projeto de Investigação no âmbito do meu mestrado em Educação Especial, que tem como título...“ Inclusão de alunos com Currículo Específico no 2º CEB e a importância da afetividade e das relações

interpessoais na aprendizagem”, e que o objetivo desta entrevista é ...recolher um conjunto de informações sobre a tua perceção sobre a escola inclusiva, importância das relações interpessoais no trabalho e conhecer as práticas educativas no atendimento a alunos com NEE.... Ainda gostaria de esclarecer que o conteúdo da entrevista será considerado confidencial e que após a transcrição dar-ta-ei para que analyses a conformidade das respostas.

PER B- Ah! Não precisas de mostrar.

ENT- Gostava de saber a tua opinião sobre a implementação da escola inclusiva.

PER B- Ora bem, eu acho que é extremamente importante ... a inclusão dos miúdos na nossa escola... hm... porque de facto eu penso que para eles é... eles sentem-se muito mais, ao nível dos seus colegas, sentem-se muito mais integrados do que se estiverem à parte. E eu estou a ter essa experiência este ano e noto apesar de ter dois grupos diferentes, posso falar nos dois grupos que tenho?

ENT- ...Podes!

PER B- ...Apesar de ter dois grupos completamente diferentes. Penso que um dos grupos, que é precisamente o do 6ºD está muito bem incluído, digamos, na escola e na turma, sobretudo na turma onde eles estão inseridos, do que propriamente o outro. Pronto, mas interessa-nos aqui se calhar de uma forma global.

ENT- Sim. De uma forma global.

PER B- Pronto, é importante que haja a escola inclusiva, de uma forma global, apesar de haver alguns contratemplos, não é? Nós sabemos que há sempre.

ENT- Que contratemplos?

PER B- Por vezes a turma não aceita muito bem este tipo de alunos, não é? Sabemos disso. Outras vezes são eles que também não se integram da melhor maneira, não reagem da melhor forma

na turma em que se encontram e para nós professores também, por vezes há dificuldades a ultrapassar. Depende também dos alunos que temos pela frente.

ENT- Hum. E como percecionas a inclusão educativa de alunos com NEE, nas escolas regulares?

PER B- Está tudo interligado.

ENT- É benéfico?

PER B- Claro que é, é, eu penso que sim! A minha perspetiva é que será benéfico para eles. Por uma questão de direitos, são iguais a qualquer outro aluno que tenhamos aqui na escola.

PER- Achas que a comunidade educativa em geral estará sensível e esclarecida em relação às questões inerentes à escola inclusiva? Justifica.

PER B- Não sei se estará! Em geral, a comunidade educativa em geral, não sei se estará! Deveria de estar de facto, o objetivo era que estivessem todos sensibilizados para esta problemática...hm...não sei. Eu na minha perspetiva é que, de facto, deveria de estar, mas não sei se estarão todos. Só questionando toda a comunidade educativa. Por aquilo que eu vejo, isto é muito bonito na teoria.

ENT- Consideras a inclusão um processo pacífico? Explicita a tua opinião.

PER B- Para mim é pacífico, talvez pela minha maneira de ser, não sei se será pacífico para toda a gente. Depende um bocadinho, depende do sentido de direito e dever de cada um.

ENT- Como reagem os alunos, no geral, face à inclusão? E no 6ºD?

PER B- Eu penso que reagem bem. No 6ºD extremamente bem. Estou muito satisfeita com o trabalho que estou a fazer e que eles apresentam, porque há ali uma certa autonomia, que eu não consigo ter na outra turma. Não há a necessidade de estar ali sempre o professor. E o facto de estarem mais tempo com a turma é benéfico para eles.

ENT- Consideras que os alunos com CEI, do 6ºD, estão efetivamente incluídos na turma?

PER B- Sim, sim! Estão de facto muito bem incluídos na turma.

ENT- Na tua opinião, que papel deverá ter o professor de ensino regular, no processo de inclusão de alunos com NEE?

PER B- Ajudá-los precisamente, a sentirem-se bem na turma, ajudá-los a adquirir determinadas competências, que os outros colegas também têm, se calhar de uma forma mais simplificada, não é? Que é isso que pretendemos fazer. Está um bocadinho no espírito da inclusão dos alunos, simplificar as questões, as questões gerais da turma serem feitas e serem dadas de uma forma mais simplificada.

ENT- Na tua opinião que vantagens/obstáculos se afiguram na implementação de uma escola inclusiva?

PER B- Isso de uma forma geral, não é?

ENT- Claro.

PER B- ...Vantagens ... As vantagens, também já foi referido anteriormente, portanto... a nível pessoal penso que os alunos se sentirão muito melhor se estiverem incluídos numa turma, do que se sentirem de certa forma marginalizados, marginalizados entre aspas, sentirem que têm o apoio diferenciado, fora da sala de aula, portanto, não podem estar em contacto com a turma, com os colegas, mas lá está, também depende dos alunos que temos à nossa frente. E também ainda em termos de vantagens, lá está aquilo que foi referido anteriormente, as competências que eles acabam por adquirir que não adquiririam se não estivessem na turma.

ENT- Em termos académicos ou sociais?

PER B- As duas, quer umas quer outras. Hm...obstáculos... lá está, já estou a pensar na outra turma, na outra

turma é que consigo ver os obstáculos,... o facto da turma rejeitar esses alunos, por vezes isso acontece, e acontece na outra turma, o facto dos alunos em si não serem muito empenhados e cumpridores, que não são. Às vezes levamos materiais, por muito simples que sejam, eles por vezes rejeitam as atividades que são propostas, e acima de tudo noto que há uma preguiça muito grande, uma falta de vontade, não são os teus, são os da outra turma. Estão que tempos para terminar uma simples tarefa, como passar o sumário, e a turma não pode ficar cinco a dez minutos à espera, até porque a turma é extremamente barulhenta também e necessita de uma atenção redobrada em certos momentos e é muito difícil prestar a estes alunos a devida atenção. Portanto, nestes momentos era o ideal ter a professora de apoio por perto, para me poder socorrer, como me socorro de ti à segunda-feira quando estás lá, apesar de... eu acho que se não estivesse lá as coisas também iam, agora.

ENT- Achas, então que foi importante o trabalho inicial, de criar rotinas.

PER B- Sim, sim, o criar rotinas, em que os alunos já sabem o que vão fazer a seguir, dá-lhes autonomia, e não necessitam tanto do reforço do professor.

ENT- Há quanto tempo trabalhas com os alunos com CEI do 6ºD?

PER B- Só este ano, só no presente ano letivo.

ENT- Como desenvolves o trabalho com estes alunos? Dá exemplos.

PER B- Hm... exemplos... por exemplo se estivermos a trabalhar um texto, inicialmente fazemos a leitura do texto e uma das atividades que eu tento que os alunos acompanhem, é precisamente essa leitura, integro-os na turma ao fazer a leitura, tento que cada um, faça a leitura, mesmo de curtos espaços, não de trechos muito longos,

não é, tento que eles leiam sempre um bocadinho do texto com a turma. Depois, se é feita uma compreensão escrita por exemplo do texto, acerca do texto, enquanto a turma responde a outro tipo de questões, as questões que são postas a estes alunos, geralmente são por escrito, pode ser oralmente, mas geralmente utilizo o registo escrito e tento simplificar ao máximo as questões que são feitas, ou com perguntas de verdadeiro ou falso, perguntas diretas... hm... cruzinhas, em que eles têm de identificar ou ordenar sequências de acordo com a história por exemplo..., a ordem dos acontecimentos da narrativa...

ENT- Achas então, que com este trabalho, não tens necessidade de dar um apoio muito direto a estes alunos?

PER B- Não, não necessitam de muito apoio direto. Os do 6ºD não necessitam de muito apoio direto.

ENT - Como é gerido o trabalho na sala de aula entre ti e o PEE? Como fazem? Que tipo de apoio beneficiam os alunos da turma com NEE? (como planificam, definem estratégias; com que periodicidade, informalmente/formalmente?)

PER B- Pronto! Há um diálogo constante, ... é engraçado estares a fazer-me esta pergunta...

ENT- Eu quero saber a tua opinião... saber eu sei...

PER B- Hm, pronto, no início do ano houve a planificação e programação com definição estratégias... hm... e conteúdos também... os conteúdos que iriam ser trabalhados ao longo do ano e ... hm... depois na sala de aula, geralmente há uma conversa com a Professora de Educação Especial, pois à segunda-feira temos sempre uma aula com um intervalo de 20 min no final da aula, que geralmente é aproveitado para conversar, tirar dúvidas e limar arestas. Não sinto necessidade de reuniões formais, estamos sempre, mais ou menos a par daquilo que está a

acontecer. Por exemplo agora, em relação às exposições orais, já estás a trabalhar um bocadinho com eles, essa parte fora da sala de aula para que as coisas corram da melhor forma, mas eles vão apresentar esse trabalho em Língua Portuguesa.

ENT- E eles andam muito entusiasmados com a apresentação, espero que corra bem, pois eles andam muito entusiasmados e isso já é um grande passo.

PER B- Pois eu penso que sim, e a turma também ajuda!

ENT- Mesmo que não corra muito bem na parte final, o percurso que estão a fazer é muito importante, o entusiasmo... o querer fazer ... o querer superar dificuldades... o querer melhorar... o querer pôr mais imagens e o já está pronto... são evoluções muito positivas.

PER B- Acho que para este tipo de alunos, pequeninos passos que deem, são muito importantes, não é? Pequeninos avanços são importantes. (...)

ENT- Sentes necessidade de formação, ou a relação que estabelece com o PEE e o trabalho que desenvolvem em articulação é suficiente para dar resposta às necessidades educativas dos alunos com NEE do 6ºD?

PER B- Neste momento, a relação que tenho com a professora de Educação Especial é suficiente. Qualquer dúvida, e sou um bocadinho assim, qualquer dúvida que tenha gosto de a esclarecer ...hm... mas, o facto de ter formação não tem nada a ver com isso, não me importaria nada de ter formação nesse âmbito, para alargar um bocadinho os meus conhecimentos relativamente à escola inclusiva.

ENT- Consideras importante que existam tempos formais pré-estabelecidos, para o desenvolvimento do trabalho em conjunto entre PER e PEE? Porquê?

PER B- Tempos formais... este ano não. Com a turma que tenho não acho que seja necessário isso, uma vez que temos conseguido fazer a articulação a nível de aulas. Dialogamos sempre no sentido de aferir agulhas. No início houve a necessidade de reuniões formais, conselhos de turma... e reuniões para elaboração da programação, agora não sinto essa necessidade. Não sinto essa necessidade porque temos conseguido, mesmo por telefone ou email, que também funcionou. Mesmo para a avaliação final, antes dos conselhos de turma, gosto sempre de dialogar e ouvir a opinião e trocar impressões com a professora de ensino especial. Acho importante a tua opinião em relação à avaliação final. É que estes alunos só estão dois tempos comigo e a turma está cinco tempos. (...)

ENT- Qual a tua percepção relativamente às tuas funções e papéis como PER com alunos com CEI na turma?

PER B- As minhas funções,... e papeis como?

ENT- Aquilo que tu fazes e o teu papel como professor da turma.

PER B- Orientar e promover a inclusão, sobretudo no início do ano, e adequar os conteúdos... hm ...que são dados em termos da turma a estes alunos. Por exemplo, agora estava a pensar, andamos a treinar a flexão verbal, enquanto na turma eu tenho uma determinada ficha para eles preencherem e sistematizar a flexão verbal com os diferentes modos: modo indicativo; condicional; modo conjuntivo; etc. Com estes alunos não posso proceder da mesma forma, não posso avançar muito. A ficha deles incidirá sobre os tempos do modo indicativo. Temos de adequar mediante as capacidades dos alunos. O meu papel será promover a inclusão fazendo as adequações necessárias quer de

conteúdos quer de materiais para que eles se sintam incluídos.

ENT- O que pensas que contribui para que a relação PEE e PER, seja satisfatória ou, pelo contrário, conflituosa?

PER B- Ah! Isso é muito importante! Sou uma pessoa muito conflituosa é por isso (risos). Não, desde que haja diálogo entre as pessoas, tudo corre bem. Não há muito a dizer em relação a isso. Neste caso somos pessoas acessíveis e compreendemos os problemas deste tipo de alunos, não adianta estar a complicar, não é? Bem pelo contrário.

ENT- Qual a importância das relações interpessoais entre PER e PEE no sucesso educativo dos alunos com NEE?

PER B- Ai é de uma importância enorme, se os professores não conseguirem baixar ao nível destes alunos, nada feito. Portanto é isso que eu tento fazer, não é? Hm, falar com eles de uma determinada forma, não posso, se calhar, utilizar um vocabulário que utilizo com outros alunos. Tento fazer com que estes alunos se sintam bem no espaço em que se encontram. Tento arranjar, também, atividades de certa forma que os motivem. E mais, o que é que querias saber?

ENT. Da importância da relação entre os dois professores.

PER B- Pois, a importância é enorme, pois se não houver uma boa relação interpessoal, entre os dois professores, nada feito, não se consegue um trabalho eficiente, e eficaz. É preciso limar arestas, e determinar e aferir critérios. É muito importante o diálogo, pois tenho muitas dúvidas Justina, este ano para mim é uma novidade, são muitas coisas novas e diferentes, e fico com dúvidas, se estou a fazer bem se estou a fazer mal, se estou a exigir demasiado, se estou a ser demasiado benevolente e eles não estão a aprender coisas novas...

ENT- Tens a perceção de que eles não estão a aprender coisas novas?

PER B- Não, não tenho! Agora já não tenho, mas andei aqui uma fase, no início, com a sensação de que andava na corda bamba. Mas eu sinto isso mais em relação à outra turma. Sabes, não estou com a outra PEE tantas vezes como estou contigo. Com os teus está tudo bem!

Só o facto de na outra turma não ter a PEE na sala, já é um obstáculo. Porque naquele bocadinho que tu lá estas, e no final da aula já dá para tirar dúvidas e tentamos aferir critérios, com a outra professora é um bocadinho diferente, porque se não se encontra, sabes muito bem como é a nossa vida, depois vamos para casa, há outras coisas para fazer e nem sempre temos disponibilidade para estarmos depois ao fim do dia a ligar, olha isto assim... por exemplo agora tinha algumas dúvidas na programação da outra turma... Se calhar nos casos em que não há tantos contactos informais há necessidade de tempos formais.

ENT- O que consideras necessário existir/ melhorar na relação entre PER e PEE, para que o atendimento educativo a estes alunos com NEE, seja eficaz e de qualidade?

PER B- Se calhar a existência de tempos formais é benéfico, em situações em que os professores não têm tanta facilidade e possibilidade de se encontrarem, de fazerem partilhas informais, como acontece com o 6ºB em que não tenho tanta facilidade em partilhar as minhas angústias, e as minhas dúvidas quanto ao atendimento e resposta eficaz.

ENT - Como vês esta relação PER/PEE?

PER B- Como é que eu vejo? Hm ...em que sentido?

ENT- Se é positiva, se resulta.

PER B- Sim, sim resulta. Sempre que há contacto entre os dois professores as coisas ficam esclarecidas e tratadas da melhor maneira, não é?

ENT- Hum. E como qualificas a relação que estabelecees com cada um dos Alunos com CEI?

PER B- Eu penso que é boa. Em termos de suficiente e bom, eu penso que é boa a relação que estabeleço com eles, pelo menos eu tento que seja, e da parte deles também.

ENT- Qual o lugar que atribuis à respetiva qualidade, no processo ensino/ aprendizagem?

PER B- Eu acho que para eles é primordial que a qualidade seja boa, é importantíssima e tem lugar preponderante. Se não houver um bom relacionamento, se calhar o processo ensino/aprendizagem não se processa da melhor maneira, acaba por ser comprometido.

ENT- O que há a mudar no modo como te relacionas com os alunos com NEE?

PER B – Tenho pena de não poder ter mais tempo e mais disponibilidade para estar com eles e para os acompanhar mais de perto, sobretudo nas horas em que estou sozinha.

ENT- O que retiras da relação pedagógica que estabelecees com os alunos com CEI?

PER B- Este ano está a ser uma experiência muito interessante, e muito enriquecedora, sobretudo porque vejo que estes miúdos, estes em concreto, são miúdos que se agarram muito ao professor, são miúdos que necessitam muito da ajuda do professor, e como são crianças muito dóceis, muito meigas... acaba por haver aqui uma interação muito boa, não é? E acho que isso é fundamental para a relação pedagógica.

ENT- Inicialmente, qual foi o teu maior receio, face ao trabalho com os alunos com CEI?

PER B- Maior receio, uma vez que ainda não conhecia estes alunos, era que eles não estivessem devidamente incluídos na turma, foi o meu maior receio. Não se conseguissem integrar ou até que, a turma os rejeitassem, talvez

fosse esse o maior receio. Também em termos pessoais, que não conseguisse dar o devido acompanhamento a estes alunos, uma vez que sabia que eles necessitavam de um apoio muito individualizado, não é? E de estratégias distintas e diferenciadas e daí haver um certo receio que as coisas não funcionassem.

ENT- Como superaste os teus receios?

PER B- Ai, conversando com a professora de educação especial, tirando muitas dúvidas, chateando-a muito, e ela foi impecável, porque tentou sempre fazer prevalecer o lado positivo da questão e pronto, apoiaste-me sempre e estamos a ter bons resultados.

ENT- Como procedes para trabalhar com os alunos com CEI?

PER B- Já foi referido... através da diferenciação pedagógica, tendo sempre em atenção e a referência da inclusão, respeitando os alunos e as suas diferenças. Esta turma é um bocadinho diferente de todas as outras turmas que tenho tido de alguns anos a esta parte. É uma das melhores turmas da escola. (...)

ENT- Quais as tuas prioridades, no que refere a estratégias de ensino/aprendizagem junto de alunos com CEI?

PER B- Eu penso que com alunos destes é fundamental a parte oral, a expressão oral, a compreensão oral...se calhar estas são as prioridades. É evidente que não podemos descorar a parte escrita, apesar de eles terem mais dificuldade quando vão para a escrita, mas a prioridade talvez seja a parte oral, a oralidade é fundamental... associada á afetividade, porque oralmente consegues demonstrar mais os afetos, há mais proximidade, há mais inter-relação, é mais fácil a comunicação.

ENT- Os alunos participam nas aulas? De que forma?

PER B- Participam, fazem também a expressão oral, leituras, oralmente

também, já os tenho questionado, apesar de não ser muito para os proteger, para não os expor também. Escrevem os sumários e abrem as lições.

ENT- No quadro?

PER B- No quadro não, por acaso não! Nunca me lembrei de os mandar ao quadro, eles estão habituados a ir ao quadro?

ENT- Sim, em História, por exemplo, costumam ir escrever o sumário. O Carlos como partiu a perna não tem ido.

PER B- Se calhar também vou começar a fazer isso. E eles estão habituados a escrever os números por extenso? Em Língua Portuguesa escrevo sempre o número das lições em numeral ordinal, por extenso e o dia da semana, por exemplo segunda-feira tantos de março de dois mil e onze. Achas que eles serão capazes?

ENT- Sim, claro. Poderão levar mais algum tempo e necessitar de alguma ajuda, mas eles sabem escrever numerais ordinais e as datas por extenso.

PER B- Olha vou fazer isso, segunda-feira já vou mandar a Bárbara que é mais despachadita. Eu nunca os mandei, porque achei que poderia estar a expô-los em demasia. Também poderia ter-te perguntado...

ENT- Se calhar foi benéfico não terem ido no início, pois ainda sentiam muita vergonha em relação à turma, mas agora acho que é uma forma de melhorar a autoestima dos alunos.

PER B- Amanhã, vou ter aulas com a turma, se calhar vou dizer-lhes que na segunda-feira, um dos colegas vai abrir a lição, para não ser surpresa, porque os outros poderão dizer: ai é a minha vez! Porque aquilo é por ordem dos números que eles abrem a lição. E precisamente por isso, nunca incluí os dois alunos, porque nunca coincidiu ser o número deles na aula em que eles estão presentes, porque eles só estão uma vez por semana, mas amanhã já vou dizer

isso e vou pedir a um deles que vá abrir a lição, e aos do 6ºB vou fazer o mesmo. A nossa missão é essa, é tentar ajudar sempre. (...)

ENT- Os alunos estão a desenvolver as competências previstas nos seus programas educativos?

PER B- Sim, claro!

ENT- Sentes que os alunos estão felizes na turma? Explicita

PER B- Acho quem sim. Pelo menos é visível o à-vontade deles em relação à turma, sente-se que não estão constrangidos e só o facto de quererem participar nas atividades que englobam a turma toda, é muito importante. Até a ida ao teatro! Mas o “Manuel”, coitadinho, fartou-se de andar nesse dia. Depois até fiquei incomodada! Até me senti constrangida. Ao para lá o autocarro deixou-nos à porta do Centro Cultural e de Congressos, mas não é que me esqueci de que na vinda tínhamos de apanhar o autocarro no Oita! E o “Manuel”, com muletas, tinha que vir a pé! E já estávamos no Centro Cultural e de Congressos, quando olhei para ele e disse:

- E o Manuel? E agora temos que ir a pé! Ó Manuel tu vais ter dificuldade em conseguir?

-Não professora, eu estou habituado a andar a pé! Já fui a pé não sei para onde e não sei o quê! - E acabou por fazer aquele percurso todo sem grandes problemas. Mas como ele é muito inibido, tive receio que ele não dissesse nada, e estivesse a forçar. Se eu tivesse pensado nisso antes, eu tinha combinado de outra forma, tinha levado o meu carro para o Centro de Congressos e depois levava-o de carro até ao autocarro.

ENT- Também não será uma distância muito maior do que daqui a casa dele, e ele faz sempre esse caminho a pé.

PER B- Pois não, coitadito, deve ser a mesma coisa. Também não choveu naquele dia, e tínhamos tempo.

ENT- Pronto, muito obrigada pela tua participação.

PER B- De nada linda. Não sei se era isto que tu querias!

ENT- Era pois! Queria a tua opinião. E mais uma vez muito obrigada.

ENTREVISTA À PROFESSORA DO ENSINO REGULAR- CIÊNCIAS DA NATUREZA- 6ºD (PER A)

Duração: 35 min

ENT – Antes de mais, gostaria de agradecer a tua disponibilidade. Muito obrigada pela colaboração... e relembrar que estou a desenvolver um projeto de Investigação no âmbito do meu mestrado em Educação Especial, que tem como título...“ Inclusão de alunos com Currículo Específico no 2º CEB e a importância da afetividade e das relações interpessoais na aprendizagem”, e que o objetivo desta entrevista é ...recolher um conjunto de informações sobre a tua perceção sobre a escola inclusiva, importância das relações interpessoais no trabalho e conhecer as práticas educativas no atendimento a alunos com NEE.... Ainda gostaria de esclarecer que o conteúdo da entrevista será considerado confidencial e que após a transcrição dar-ta-ei para que analises a conformidade das respostas.

PER A- De nada! Então diz lá.

ENT- Gostava de saber a tua opinião sobre a implementação da escola inclusiva.

PER A- Ai, que estás a colocar-me uma questão difícil! Porque é assim, eu acho que é muito importante a escola inclusiva, mas a forma como ela está a ser feita é uma fraude.

ENT- Porquê?

PER A- Porque, nós que não temos formação...hm... muitas vezes não sabemos lidar com os miúdos. Ou nos

preocupamos com eles e tentamos, por fora saber das coisas, e com muito boa vontade e muita ginástica lá conseguimos dar a volta... porque para vocês que têm formação, acho que não têm os meios suficientes, muitas vezes para lidar com as situações... e ... porque muitas vezes os miúdos em vez de se sentirem incluídos sentem-se excluídos. Aí acho que depende dos miúdos. Mas... acho que isto deveria levar uma volta qualquer! Não como estava antigamente, que quase por causa de uma unha de um pé encravada, todos os miúdos iam parar ao 319, mas acho que a lei atual está muito restritiva e não nos dá muitos meios nem margem de manobra para trabalharmos com estes miúdos.

ENT- Como percecionas a inclusão educativa de alunos com NEE, nas escolas regulares?

PER A- ... Olha, para já eu penso que isso passava por uma formação a todos os professores!

ENT- Mas existe formação! Não há é muita adesão por parte dos professores do regular!

PER A- Há formação. Eu por exemplo frequentei algumas, pois de alguns anos a esta parte tive sempre alunos com NEE. Nesta escola, desde que aqui estou, não me lembro de não ter um caso mais ou menos complicado, mas ter sempre e ... faço alguma formação e sobretudo é muito fruto do meu trabalho, daquilo que eu vou lendo por fora, portanto. Mas acho que de alguma forma, nas pessoas que se licenciam agora, deveria haver uma vertente nessa área, para os sensibilizar, para eles não virem tão às escuras, porque vêm. Nós que já lidamos com os miúdos há mais tempo, já nos é um bocadinho mais fácil, mas para quem começa agora é muito complicado. E... eu acho que as escolas deveriam ser dotadas de mais meios para estes meninos. Mais flexibilização em termos de horários, em termos de recursos humanos para

lhes podermos dar outro tipo de atenção.

ENT- Achas que a comunidade educativa em geral estará sensível e esclarecida em relação às questões inerentes à escola inclusiva? Justifica.

PER A- Eu acho que agora já está. Eu acho que ao início, quando os alunos com necessidades educativas especiais começaram a ser integrados nas escolas, as pessoas reagiam muito mal e diziam: Ai deveriam estar na CERCI, devem tar não sei aonde... devem tar em casa... não pode ser... pa frente e para trás! Agora tirando aqueles casos graves de dependência, não é? Aqueles que devem estar em sítios especiais para terem uma resposta adequada, acho que as pessoas agora já estão mais sensíveis a essa questão. Porque... hm... porque já se tornou normal, já se criou rotina, já não se questionam por que é que os professores tinham que dar mais atenção a estes alunos? E agora já não noto tanto isso.

ENT- Consideras a inclusão um processo pacífico, fácil? Explicita a tua opinião.

PER A – Eu acho que foi! Eu acho que gradualmente se tem tornado um processo pacífico. As pessoas foram um bocadinho reticentes no início mas foram devagarinho, devagarinho acabando por aceitar perfeitamente e entendem, agora entendem.

ENT- Como reagem os alunos, no geral, face à inclusão? E no 6ºD?

PER A- No 6º D, não há qualquer tipo de problema! Porque eles dão-se bem e ajudam-nos, ajudam mesmo. Hm... são muito solícitos, são cuidadosos e às vezes quando falha dar-lhes alguma informação, e lhes peço para lha darem, eles dão-lha sem falhas, portanto aí não tem problemas. Quanto aos miúdos... hm... os miúdos não se podem generalizar, porque há sempre aqueles que são mauzinhos e dizem és deficiente deves ir embora e coisa desse género, mas acho que isso também já

foi mais acentuado do que é agora! Já se habituaram a ver nas escolas pessoas diferentes. Acho que sim.

ENT- Consideras que os alunos com CEI, do 6ºD, estão efetivamente incluídos na turma?

PER A- Estão! Sem dúvida! Nenhuma

ENT- Na tua opinião, que papel deverá ter o professor de ensino regular, no processo de inclusão de alunos com NEE?

PER A- Deve ter o mesmo papel que tem para com qualquer outro aluno. Porque um aluno que venha para aqui para o 5º ano, por exemplo, está necessariamente desenraizado de todo este meio e o professor terá o dever de o incluir. Com os alunos NEE acaba por ser um processo mais contínuo, mais prolongado no tempo, mas... mas... tem que ter um papel ativo, isso sem dúvida. E sobretudo, porque são alunos com características específicas, tem que tentar estabelecer uma relação de empatia, porque se não ardeu, não consegues nada.

ENT- Consideras, então, importante a afetividade?

PER A – Muito, Muito!

ENT- Hum. Na tua opinião que vantagens/obstáculos se afiguram na implementação de uma escola inclusiva?

PER A- Olha, eu acho que tem vantagens porque os miúdos não se sentem diferentes, se as coisas correrem bem, como é o caso destes dois específicos que temos no 6º D, eles consideram-se pessoas integradas, com o percurso deles, aceites e isso é importantíssimo. Mas às vezes não é assim, o que se torna um bocado complicado. Acho que há vantagens quando as coisas correm bem. Quanto a obstáculos... lá está... a falta de recursos é sempre um obstáculo muito grande. E também depende da sensibilidade de cada um, pois ainda há colegas que quando sabem que têm

alunos NEE's, Deus me livre Nossa Senhora como vou fazer!

ENT- Há quanto tempo trabalhas com os alunos com CEI do 6ºD?

PER A- Há um ano, quer dizer, desde o início deste ano letivo.

ENT- Como desenvolves o trabalho com estes alunos? Dá exemplos.

PER A- Hm...

ENT- Ensino mais direto...

PER A- Sim. É um ensino em que privilegio, acima de tudo uma relação afetiva com eles. Isso, acima de tudo! Depois...hm... como eles estão na turma e isso não me dá uma grande margem de manobra para estar só com eles, mas sempre que posso estou com eles, muitas vezes sento-me ao pé deles e o ensino é direcionado e os outros conseguem trabalhar, porque felizmente os outros conseguem trabalhar muito bem em trabalho autónomo, o que me dá alguma liberdade de movimentos para o acompanhamento. Hm... e procuro também dar-lhes apontamentos mais simples com linguagem mais simplificada, para que eles consigam ultrapassar, porque tudo bem, eles vão ao livro, já conseguem retirar o essencial, a informação básica, o que é uma vitória, mas a linguagem do livro por vezes é muito técnica e... portanto não dá, e temos que fazer esse tipo de trabalho, mas... é basicamente isso.

ENT - Como é gerido o trabalho na sala de aula entre ti e o PEE? Como fazem? Que tipo de apoio beneficiam os alunos da turma com NEE? (como planificam, definem estratégias; com que periodicidade, informalmente/formalmente?)

Se calhar contigo é mais difícil, porque não estou em contexto de sala de aula contigo.

PER A- Infelizmente. Mas está a Carmo comigo em sala de aula, em Estudo Acompanhado, o que é uma ajuda preciosa, muito bom e facilita muito.

ENT- A pergunta é direcionada para o trabalho de cooperação entre ti e o professor de educação especial.

PER A- Ah! Falamos muito, planificamos de uma forma informal, que sabes que é, ou por email, ou por palavras ou pelo que seja... as dúvidas são tiradas, e lá vamos delineando estratégias.

ENT- Sentes necessidade de formação, ou a relação que estabelece com o PEE e o trabalho que desenvolvem em articulação é suficiente para dar resposta às necessidades educativas dos alunos com NEE do 6ºD?

PER A- Neste momento não preciso de formação para lidar com estes miúdos, porque, para já são uns doces, e as reuniões informais vão dando resposta. Apesar de no início ter havido as reuniões formais necessárias, mas agora não! Para aferirmos critérios, e como é que faço e não sei quê, chegam as informais até porque nos damos suficientemente bem para que as coisas corram bem e funcionem, mesmo num intervalinho de tempo.

ENT- Consideras importante, que existam tempos formais pré-estabelecidos, para o desenvolvimento do trabalho em conjunto entre PER e PEE? Porquê?

PER A- Neste caso concreto não. Porque as coisas estão a correr bem.

ENT- E no geral?

PER A- No geral, eu penso que por vezes é benéfico. A maior parte das vezes é benéfico, quando não há diálogo entre as duas professoras, quando é difícil encontrarem tempos comuns para dialogarem e às vezes alguma falta de vontade. Mas neste caso, tirando aquelas reuniões em que delineámos os programas e as estratégias e as reuniões de avaliação. Acho que os contactos que nós as duas temos estabelecido, no caso destes dois alunos, têm sido suficientes. Pronto, eu vou tirando as dúvidas que tenho e as coisas vão funcionando,

portanto não vejo necessidade de reuniões formais a esse nível.

ENT- Qual a tua perceção relativamente às tuas funções e papéis como PER com alunos com CEI na turma?

PER A- Eu acho que realmente isto é uma situação quase que extraordinária, pois os alunos estão incluídos, a turma aceita-os muito bem, eles dão-se bem com os professores que estão com eles, nós também criamos uma relação de afetividade muito grande com eles, e... com qualquer um de nós e portanto, a esse nível não me causa constrangimentos de espécie nenhuma, pelo facto de estarem na sala. Não me causa nenhum tipo de constrangimento, atuo de forma muito normal e natural, fazendo sempre a diferenciação pedagógica, tanto para eles como para os outros, é tudo muito normal.

ENT- O que pensas que contribui para que a relação PEE e PER, seja satisfatória ou, pelo contrário, conflituosa?

PER A- Penso que tem a ver com a disponibilidade e com a abertura de ambas as partes.

ENT- Qual a importância das relações interpessoais entre PER e PEE no sucesso educativo dos alunos com NEE?

PER A- Se as coisas funcionarem bem entre os professores necessariamente irão funcionar bem com os alunos, ou pelo menos o melhor possível. É benéfico para todos. Se os colegas andarem à bulha um com o outro... é mais complicado, torna-se difícil o diálogo, e daí como falávamos há bocado, tornam-se necessárias as reuniões formais, para que os alunos não sejam tão penalizados.

ENT- O que consideras necessário existir/ melhorar na relação entre PER e PEE, para que o atendimento educativo a estes alunos com NEE, seja eficaz e de qualidade?

PER A- Ah... na nossa relação?

ENT- Hum!

PER A- Na nossa relação nada! Nós estamos bem! Mas, numa forma geral, acho que tem que haver um grande entendimento entre os dois professores, sobretudo, de ambos os lados abertura de espírito e de vontade de ajudar e... não haver a vergonha de dizer eu não sei e não sou capaz, ser capaz toda a gente é desde que tenha umas dicas, melhor ou pior vai-se fazendo, porque sabes muito bem que ao início do ano também andei ali a apalpar terreno, porque não os conhecia, mas acho acima de tudo muito importante aquela história, de não ter vergonha de dizer eu não sei. Há muita gente que a tem. Tu sabes disso, há muita gente que não quer admitir que apesar de ter não sei quantos anos de serviço, não sei lidar com um aluno. Depende da personalidade das pessoas, mas eu acho muito importante essa história do saber dizer: eu não sei, ajuda-me.

ENT- Às vezes não é o não saber fazer, é a insegurança.

PER A- Pois, aliás foi o meu caso! Houve ali alguma coisa que ao início não funcionou, mas depois de falarmos tudo se resolveu.

ENT - Como vês esta relação PER/PEE?

PER A- Esta, nossa, para mim está ótima, porque as coisas têm corrido muito bem. Tens-me dado umas dicas preciosas, porque como tu sabes as coisas, como ainda agora acabei de dizer, as coisas ao início não correram muito bem e tudo se resolveu.

ENT- Como qualificas a relação que estabelece com cada um dos Alunos com CEI?

PER A- Hm, para não ser assim muito, enfim, imodesta, qualifico-a de boa, porque no fundo a minha relação com eles é excelente. Eles são uns doces, são muito queridos, muito solícitos, são muito aplicados e portanto não tenho qualquer tipo de dificuldade na relação com eles. É evidente que cada um deles

tem uma personalidade diferente e uma pessoa adapta-se à personalidade deles e pronto, não há problema.

ENT- Qual o lugar que atribuis à respetiva qualidade, no processo ensino/ aprendizagem?

PER A- Ah... eu acho que é o fundamental. Porque se não se conseguir uma relação de empatia primeiro, eles automaticamente rejeitam-nos enquanto pessoas, enquanto professores, e será muito difícil tentarem aprender o que quer que seja a partir daí, não é? Portanto se tiveres uma boa relação com eles, se os motivares, se eles se sentirem acarinhados e se sentirem apoiados, e sobretudo apoiados e a saber que são capazes, conseguem muito mais facilmente apreender alguma coisa.

ENT- O que há a mudar no modo como te relacionas com os alunos com NEE?

PER A- O que há a mudar? Francamente, neste momento não vejo necessidade de mudar, acho que nada. Com estes nada. Enfim não há perfeições, mas acho que não mudaria nada do que fiz até agora.

ENT- O que retiras da relação pedagógica que estabelece com os alunos com CEI?

PER A- Para mim é muito rico. Por todos os alunos que já tenho passado, com todas as suas especificidades diferentes que eles têm, aprendo sempre coisas novas, o que me leva a trabalhar coisas diferentes e a pesquisar coisas diferentes, o que para mim é ótimo.

ENT- Inicialmente, qual foi o teu maior receio, face ao trabalho com os alunos com CEI?

PER A- De eu estar a exigir deles, como eu não os conhecia, de eu estar a exigir deles demasiado, de eles não conseguirem e perderem a autoestima e perderem a confiança em mim.

Esse foi o meu grande problema.

ENT- Como superaste os teus receios?

PER A- Perguntei-te...Perguntei-te se assim dava, se não dava, e como havia de fazer.

ENT- Como procedes para trabalhar com os alunos com CEI?

PER A- Agora já percebi, já percebi como é que a coisa funciona, já percebi mais ou menos, porque é tudo uma aprendizagem nova para mim, não posso dizer que já consigo por completo, já consigo perceber, mais ou menos, até onde eles conseguem chegar e portanto tento ir ao encontro com esse ponto para não os desmotivar, para eles serem capazes de fazer e progredirem nas suas aprendizagens. Porque eu acredito que eles, ainda assim, conseguirão melhores resultados. Tenho pena de, para o próximo ano não ser professora deles, porque eu acho que eles ainda poderiam fazer um bocadinho mais. (...) Eu acho que eles estão muito bem.

ENT- Quais as tuas prioridades, no que refere a estratégias de ensino/aprendizagem junto de alunos com CEI?

PER A- Para além da relação a estabelecer com eles, é ... porque acima de tudo aumenta-lhes a autoestima, depois fazê-los perceber que são capazes de aprender, melhor, pior, mais, menos, mas que são capazes de aprender, nem que eles aprendam um pouquinho... um pouquinho... um pouquinho, mas que são capazes de aprender. Claro, tudo isto a par das adequações necessárias, quer de a nível de linguagem quer a nível de materiais.

ENT- Os alunos participam nas aulas? De que forma?

PER A- Eles participam, mas se eu os solicitar. Dada a personalidade deles, dificilmente eles colocam uma dúvida, ou dificilmente me solicitam. Se for para eu lá ir e... sorratamente para lhes explicar alguma coisa, eles já são capazes de me solicitar. Mas colocar uma dúvida ou dar uma opinião é muito difícil. Pode ser que lá para o terceiro

período eles já consigam. Pode ser que consigam lá chegar!

ENT- Os alunos estão a desenvolver as competências previstas nos seus programas educativos?

PER A- Para mim estão! Para aquilo que estabeleci na programação para eles estão. E eu acho que na generalidade, estão a cumprir o programa.

ENT- Sentes que os alunos estão felizes na turma? Explícita.

PER A- Estão. Sem dúvida nenhuma. Mas também já sabes, aquela turma é muito especial, e eles estão muito bem, estão. E eles também estão muito contentes por estarem mais tempo com a turma e por terem mais disciplinas.

ENT- Por que dizes que eles estão contente?

PER A- Porque eu noto diferenças no comportamento, desde o início do ano até agora. Eles eram muito mais fechados, muito mais calados, entravam e saíam quase assim como os pingos da chuva para não serem muito reconhecidos e muito vistos e agora não, já se misturam, já falam com os colegas... menos o Carlos, mais a Bárbara, mas, mas acho-os mais abertos, mais soltos. Felizes.

ENT- Muito bem! Muito obrigada pela tua participação. Já terminamos, por agora, e mais uma vez muito obrigada!

ENTREVISTA À ENCARREGADA DE EDUCAÇÃO DE ALU 1 (EE 1)

Duração: 20 min

ENT – Em primeiro lugar gostaria de agradecer a sua disponibilidade. Muito obrigada pela colaboração... e relembrar que estou a desenvolver um projeto de Investigação no âmbito do meu mestrado em Educação Especial, que tem como título...“ Inclusão de alunos com Currículo Específico no 2º CEB e a importância da afetividade e das relações interpessoais na aprendizagem”, e

que o objetivo desta entrevista é ...recolher um conjunto de informações sobre a sua percepção sobre a escola inclusiva, e sobre sucesso académico e satisfação do seu educando... Ainda gostaria de esclarecer que o conteúdo da entrevista será considerado confidencial e que após a transcrição dar-lha-ei para que analise a conformidade das respostas.

EE 1- Está bem, não há problema nenhum.

ENT- Considera que o seu educando tem um acompanhamento adequado, na escola? Explícite.

EE 1- Sim, acho que tem um acompanhamento adequado, porque ela melhorou bastante. Na minha opinião ela melhorou bastante.

ENT- Acha que ele se sente diferente dos outros? Explícite.

EE 1- Não. Não acho que ela se sinta diferente. Ao princípio ela achava-se diferente dos outros, porque dizia, que eles se riam dela, que diziam que ela era burra, mas agora já não, já não tem complexos nenhuns, é como os outros.

ENT- Em relação ao início do ano letivo, nota alguma diferença no seu comportamento? Indique algumas, por favor.

EE 1- Noto. Noto que ela melhorou bastante.

ENT – Melhorou em quê?

EE 1 – Ora bem! Melhorou assim no bem-estar dela e assim, como é que eu hei de explicar, ficou assim, mais autónoma, mais responsável, mais mulher, mais confiante, mais independente. Antigamente ela era mais esforçada comigo, eu tinha que lhe perguntar as coisas, não falava tanto, agora ela já é mais independente, mais aberta, fala mais.

ENT - O aluno gosta da escola? Anda satisfeito? Explique como percebe isso.

EE 1- Sim, gosta sim. Anda satisfeita.

ENT – Como é que nota?

EE 1 – Porque ela agora diz: Ó mãe eu fiz um trabalho que correu bem. Por exemplo: aquele trabalho que ela teve que apresentar, aquele das fotografias de quando ela era pequena, ela andava preocupada, mas depois fez o trabalho e quando chegou a casa vinha toda satisfeita e disse: ó mãe o trabalho correu muito bem e que não teve problema nenhum. Ficou toda contente. Outras vezes diz: ó mãe aquele teste correu-me bem, ou ó mãe reza para o teste me correr bem está bem? Ela é uma miúda que agora está mais autónoma, mais mulher.

ENT- O seu educando tem progredido nas aprendizagens? Acha que melhorou os seus resultados académicos? Exemplifique.

EE 1- Muito! Então ela já fez sopa sozinha em casa. Por duas vezes!

ENT- E nos resultados académico, tem desenvolvido competências?

EE 1- Sim tem. Tem desenvolvido mais. Não tem problema nenhum.

ENT - Quais são as disciplinas preferidas do seu educando?

EE 1- Isso é que eu não sei, as disciplinas que ela gosta mais. Mas ela gosta das Horas Doces e... e de uma professora, aí que agora não me lembro, mas... é a professora de Português, ela gosta muito dessa disciplina, gosta muito.

ENT - O que menos gosta ele de fazer, na escola? E o que gosta mais?

EE 1- Isso agora é que eu não sei, ela não me diz eu não gosto nada disto... Ah! Já sei o que ela não gosta na escola é ginástica. Ela não gosta da ginástica. Ela diz : ó mãe diz que eu estou doente. Mas eu digo: não senhora eu não posso fazer isso, a ginástica até lhe faz bem!. Quando ela anda constipada, ou que passa mal a noite eu peço dispensa, mas quando ela anda bem, não. Mas ela diz: ó mãe eu não gosto nada de ginástica, não gosto nada de andar a correr lá a toda a volta da escola. Quando é assim

provas, ela nunca vai, porque ela nunca quer!

ENT - Ele estuda em casa?

EE 1- Sim estuda. Faz os trabalhos que os professores mandam. Lá nisso não tem problema.

ENT - Em casa, tem alguém que o ajude se tiver alguma dificuldade?

EE 1- Tem, pronto, aquilo que eu souber para lhe explicar. Quando não souber, faz como sabe que depois a professora está lá para lhe explicar. É o que eu lhe digo. O que é que eu hei de fazer?

ENT - Que trabalhos costuma fazer, em casa, sem serem os da escola?

EE 1- Ai os trabalhos! Ela faz de tudo. Faz desde limpar o pó, fazer uma cama, limpar o chão, descascar batatas, ela faz tudo em casa. Ela faz de tudo. Eu até não a ponho a fazer certas coisas, porque um dia mais tarde ela pode-me sofrer! E eu não quero, mas ela faz de tudo em casa! Ela diz: deixa estar que eu limpo. Vai buscar as batatas, os sacos são pequeninos, são de cinco quilos, descasca-as, lava-as e só me diz: ó mãe anda ver se está bem de sal. E eu lá lhe vou dizendo faz assim ou assado... Gosta da terra! Coisa que eu não gosto! Vai ajudar o pai lá no aido, e olhe eu já não gosto!

ENT - O que faz ele quando não está a estudar?

EE 1- Ai, quando não está a estudar, quando tem computador, ela vai para o computador. Quando não tem computador, vai jogar uns jogos ou vai ali para a casa da vizinha que tem uns meninos pequeninos, e ela gosta muito de meninos, ou vai dar uma volta de bicicleta, ou assim.

ENT - Ele costuma contar o que se passa na escola?

EE 1- Agora costuma, mas ao principio não gostava. Agora já conta.

ENT- Quais são os amigos preferidos, na escola?

EE 1- Ora bem, ela anda mais com o Carlos e é uma miúda... uma Cátia. São esses os que ela anda mais.

ENT - E fora da escola, tem amigos?

EE 1 – Tem. Os vizinhos, mas ela não é muito de andar na rua.

ENT - O que faz com os amigos?

EE 1- Ela às vezes diz : ó mãe vou dar uma volta até ali acima com as minhas amigas. E vai. Eu não gosto muito que ela vá para a casa das amigas, mas ela vai para a vizinha porque os meninos gostam dela e chamam por ela, mas o meu marido não gosta nada. Mas, depois anda sempre a dizer: ó mãe esta roupa já cheira ó fumo, ora cheira, pois cheira, tenho que tomar banho e mudar de roupa que eu não vou assim para a escola. Ela conta muito, que na escola há lá uma professora que manda os meninos tomar banho e que até oferece perfumes aos rapazes. Ó mãe mas eu não! As professoras dizem que eu ando muito limpinha e muito bem arranjada! E

eu digo: ai a mãe quer, a mãe quer que tu andes arranjada! - digo-lhe assim.

ENT - Há alguma coisa sobre o seu educando que queira acrescentar?

EE 1- Olhe o que eu queria dizer sobre a “Paula”, que eu já disse isso à psicóloga, mas eu acho que é de andar ali com a vizinha, ela anda muito refilona para mim! Eu não lhe bato, é muito raro lhe bater, quando lhe dou uma palmada, ela grita! É capaz de botar tudo a baixo. É só estar assim refilona, porque não tenho nada que dizer dela. Anda mais confiante, gosta muito mais da escola, já fala mais, é uma miúda que já não se preocupa em ir para a escola, enquanto que dantes ela dizia : ó mãe reza para que ninguém se meta comigo, e assim. Anda muito bem, já não tem medo de andar na rua, não ia daqui à loja, era sempre com medo, era sempre a mãe, e agora já vai sozinha, já está mais autónoma, já está mais mulher. Na minha opinião acho que está

muito bem, mas vocês é que sabem, também lidam com ela.

ENT- Sim, sim concordo. Ela anda muito mais segura, mais autoconfiante, sem tantos receios e ansiedades. Acho que anda muito bem!

EE 1- Também acho!

ENT- Pronto. Mais uma vez muito obrigada pela disponibilidade e pela sua participação.

ENTREVISTA À ENCARREGADA DE EDUCAÇÃO DE ALU 2 (EE 2)

Duração: 20 min

ENT – Em primeiro lugar gostaria de agradecer a sua disponibilidade. Muito obrigada pela colaboração... e relembrar que estou a desenvolver um projeto de Investigação no âmbito do meu mestrado em Educação Especial, que tem como título...“ Inclusão de alunos com Currículo Específico no 2º CEB e a importância da afetividade e das relações interpessoais na aprendizagem”, e que o objetivo desta entrevista é ...recolher um conjunto de informações sobre a sua perceção sobre a escola inclusiva, e sobre sucesso académico e satisfação do seu educando... Ainda gostaria de esclarecer que o conteúdo da entrevista será considerado confidencial e que após a transcrição dar-lha-ei para que analise a conformidade das respostas.

EE 2- Está tudo bem,

ENT- Considera que o seu educando tem um acompanhamento adequado, na escola? Explícite.

EE 2- Sim, porque acho que ele tá melhor lá na escola, lá no ciclo, porque enquanto ele esteve aqui na escola nunca vi grandes coisas para ele... como é que eu hei de explicar... pronto acho que ele agora está melhor.

ENT- Acha que ele se sente diferente dos outros? Explícite.

EE 2- Não, só naquela altura em que entrou para o ciclo, que tinha aquelas disciplinas diferentes... bicicletas e horas doces, é que ele dizia que não gostava muito. Mas agora anda satisfeito.

ENT- Em relação ao início do ano letivo, nota alguma diferença no seu comportamento? Indique algumas, por favor.

EE 2- Ele é uma criança que se porta muito bem, não tem problema no comportamento.

ENT- E em casa não nota diferença? Não fala mais da escola?

EE 2 – Sim, ele agora fala mais. Diz que tem satisfação e fica contente. Ele só gosta de contar as coisas boas, as coisas más não conta ele. E como tem mais coisas boas, conta mais.

ENT- O aluno gosta da escola? Anda satisfeito? Explique como percebe isso.

EE 2- Sim ele gosta de andar lá.

ENT- Como é que nota que ele gosta de andar lá?

EE 2- Pronto, quando ele chega a casa, fica assim contente quando tira boa nota nos testes... e muitas vezes fala: ó mãe hoje fiz isto e aquilo nas aulas. Ou: ó mãe tive suficiente! E eu digo: pronto está bem! Mas, precisas de estudar mais um bocadinho. Às vezes vem aqueles relatórios a dizer que ele devia estudar mais um bocadinho, e eu digo-lhe e ele lá se agarra mais aos livros. Não muito! Porque ele não é de se agarrar muito, mas!...

ENT- O seu educando tem progredido nas aprendizagens? Acha que melhorou os seus resultados académicos? Exemplifique.

EE 2- Sim, eu acho que sim. Pelo menos anda mais contente e tira mais positivas.

ENT- Quais são as disciplinas preferidas do seu educando?

EE 2- Diz que gosta muito de estar com você, e gosta também de estar em Língua Portuguesa, gosta de estar com o Diretor de turma dele e gosta de Educação Física, mas tenho pena que ele não possa fazer, ainda as aulas, por causa de ter partido a perna, mas...

ENT-- O que menos gosta ele de fazer, na escola? E o que gosta mais?

EE 2- Gosta menos das Horas Doces, ele não gosta muito de cozinha. Gosta mais daquelas aulas de fazer coisas... em EVT.

ENT- Ele estuda em casa?

EE 2- Às vezes, pouco. Ele é muito malandro...

ENT- Em casa, tem alguém que o ajude se tiver alguma dificuldade?

EE 2- Sim, eu ajudo-o.

ENT- Que trabalhos costuma fazer, em casa, sem serem os da escola?

EE 2- O que ele costuma fazer?

ENT – Hum.

EE 2- Hm... ele tem a criaçãozita dele, umas pombas, um pónei, um cão. São coisas que eles querem e têm que tratar deles! Eu compro as rações e eles têm de tratar deles.

ENT- O que faz ele quando não está a estudar?

EE 2- Vai para o computador ou põe-se a ver televisão.

ENT- Ele costuma contar o que se passa na escola?

EE 2- Às vezes quando é bom ele conta, quando é fraco ele não conta.

ENT- Mas conta mais do que no ano passado, ou é igual?

EE 2- Ele este ano conta mais, no ano passado era mais tímido.

ENT- Quais são os amigos preferidos, na escola?

EE 2- É o Rui Pedro, mas são amigos que são amigos dele lá na escola e não são da turma dele!

ENT- Sim, sim. Eu quero saber dos amigos na escola.

EE 2- Tem então, o Rui Pedro, o Manuel, tem o... aí não me lembro agora o nome dele. Ele tem muitos.

ENT- E fora da escola, tem amigos?

EE 2- E tem uma catrefada deles. E então às vezes metem-se todos lá em casa a dar-me cabo da cabeça... pelo menos três estão lá sempre enfuados.

ENT- O que faz com os amigos?

EE 2- No computador! Cada um traz o seu computador e é uma festa.

ENT- Há alguma coisa sobre o seu educando que queira acrescentar?

EE 2- Não, está tudo bem!

ENT- Então, mais uma vez muito obrigada pela participação e colaboração.

Anexo 8

Transcrição integral das entrevistas, do segundo momento, realizadas aos participantes no estudo.

ENTREVISTA AO ALUNO 1

Duração: 5 min

ENT – Em primeiro lugar gostaria de agradecer a tua disponibilidade. Muito obrigada pela colaboração... e relembrar que estou a desenvolver um projeto de Investigação no âmbito do meu mestrado em Educação Especial, que tem como título...“Inclusão de alunos com Currículo Específico no 2º CEB e a importância da afetividade e das relações interpessoais na aprendizagem”, e que o objetivo desta entrevista é ...recolher um conjunto de informações sobre o teu relacionamento com os teus colegas de turma e conhecer o grau de satisfação e de participação nas aulas. Ainda gostaria de esclarecer que o conteúdo da entrevista será considerado confidencial e que após a transcrição ler-ta-ei para que analyses a conformidade das respostas. Pode ser?

ALU1 – Sim

ENT - Este ano estiveste mais tempo com a tua turma do que no ano passado. Qual é o horário que preferes? Porquê?

ALU1 – Prefiro o deste ano, porque estou mais tempo com a turma, agora conheço melhor a turma.

ENT - Como consideras que decorreu o ano letivo? Gostaste? Não gostaste? Porquê?

ALU1- Gostei, correu bem, porque estava mais tempo com a turma e conheci-a mais, falava e convivi mais.

ENT - Gostaste dos teus professores? Porquê?

ALU1 – Gostei dos professores, porque eles eram simpáticos e amigos e ajudavam.

ENT - Que professores gostarias de ter no próximo ano letivo? Porquê?

ALU1 – Ai isso é um bocado complicado, porque eu gosto de todos,

mas gostava de ter a professora de Língua Portuguesa, a professora de Formação Geral, as Professoras de Horas doces, a professora de Ciências e outros, eu gosto de todos, porque são bons, amigos e ajudam.

ENT - Gostavas de mudar de turma, no próximo ano letivo? Porquê?

ALU1 – Não gostava de mudar de turma, porque estou habituada e conheço-os melhor e se for para outra turma não os conheço.

ENT - Este ano, fizeste muitos trabalhos com os teus colegas. Quais foram os mais difíceis? Porquê? Qual gostaste mais de fazer? Porquê?

ALU1 – Nenhum trabalho foi difícil, gostei de fazer todos e gostei de fazer apresentações, que nunca tinha feito.

ENT - De que disciplinas gostaste mais? Porquê?

ALU1 – Língua Portuguesa, porque gostei das aulas da professora, consigo fazer o que a professora manda.

ENT - E de que disciplinas gostaste menos? Porquê?

ALU1 – Gostei menos de Música porque aquilo é difícil, há coisas que eu não consigo fazer.

ENT - O que gostaste mais de fazer ou de aprender, neste ano letivo? Porquê?

ALU1 – Gostei de fazer muitas coisas... fazer trabalhos de grupo... e fazer textos no computador.

ENT- Pronto, já terminei. Muito obrigada pela tua participação.

ENTREVISTA AO ALUNO 2

Duração: 5 min

ENT – Em primeiro lugar gostaria de agradecer a tua disponibilidade. Muito obrigada pela colaboração... e relembrar que estou a desenvolver um projeto de Investigação no âmbito do meu mestrado em Educação Especial, que tem como título...“Inclusão de alunos com Currículo Específico no 2º CEB e a importância

da afetividade e das relações interpessoais na aprendizagem”, e que o objetivo desta entrevista é ...recolher um conjunto de informações sobre o teu relacionamento com os teus colegas de turma e conhecer o grau de satisfação e de participação nas aulas. Ainda gostaria de esclarecer que o conteúdo da entrevista será considerado confidencial e que após a transcrição ler-ta-ei para que analyses a conformidade das respostas. Pode ser?

ALU2 – Sim

ENT - Este ano estiveste mais tempo com a tua turma do que no ano passado. Qual é o horário que preferes? Porquê?

ALU2 – Prefiro o horário deste ano, porque estou mais tempo com a turma, tenho mais aulas com eles, fizemos trabalhos em conjunto, apresentações e isso e eu gosto.

ENT - Como consideras que decorreu o ano letivo? Gostaste? Não gostaste? Porquê?

ALU2- Gostei, porque tive mais aulas com a minha turma e fiz apresentações com eles, foi bom.

ENT - Gostaste dos teus professores? Porquê?

ALU2 – Sim, gosto dos professores porque foram meus amigos, ajudam e são meus amigos.

ENT - Que professores gostarias de ter no próximo ano letivo? Porquê?

ALU2 – No próximo ano gostava de ter a professora de Língua Portuguesa, a professora de Ciências e a professora de Formação Geral, porque ajudam e conheço melhor

ENT - Gostavas de mudar de turma, no próximo ano letivo? Porquê?

ALU2 – É igual, mas gostava de ficar na turma porque conheço melhor a minha turma.

ENT - Este ano, fizeste muitos trabalhos com os teus colegas. Quais

foram os mais difíceis? Porquê? Qual gostaste mais de fazer? Porquê?

ALU2 – Mais difícil... tocar flauta, porque eu não percebo nada daquilo. O que mais gostei foi de fazer os cavalos de madeira com o João o Daniel e o Luís. Foi um trabalho fácil, fazíamos o desenho na tábua e o professor cortava, depois pintávamos.

ENT - De que disciplinas gostaste mais? Porquê?

ALU2 – Gostei mais desta disciplina (Formação Geral), Língua Portuguesa e Ciências, porque conheço melhor os professores.

ENT - E de que disciplinas gostaste menos? Porquê?

ALU2 – Gostei menos de Horas Doces, porque não gosto de cozinhar.

ENT - O que gostaste mais de fazer ou de aprender, neste ano letivo? Porquê?

ALU2 – Gostei de aprender a fazer as apresentações orais, em área de Projeto e LPO e de ir ao Hotmail, até tenho um facebook, tenho a minha turma toda como amigos.

ENT – Muito obrigada pela tua colaboração.

ENTREVISTA À PROFESSORA DO ENSINO REGULAR- LÍNGUA PORTUGUESA- 6ºD (PER B)

Duração: 15 min

ENT – Em primeiro lugar gostaria de agradecer a tua disponibilidade. Muito obrigada pela colaboração... e relembrar que estou a desenvolver um projeto de Investigação no âmbito do meu mestrado em Educação Especial, que tem como título...“ Inclusão de alunos com Currículo Específico no 2º CEB e a importância da afetividade e das relações interpessoais na aprendizagem”, e que o objetivo desta entrevista é ...recolher um conjunto de informações sobre a tua perceção sobre a escola inclusiva, importância

das relações interpessoais no trabalho e conhecer as práticas educativas no atendimento a alunos com NEE.... Ainda gostaria de esclarecer que o conteúdo da entrevista será considerado confidencial e que após a transcrição dar-ta-ei para que analises a conformidade das respostas. O processo é igual ao da primeira entrevista.

PER B – Sim

ENT- Na tua opinião, que vantagens/obstáculos se impuseram na implementação da inclusão dos alunos com CEI do 6º D?

PER B – Só houve vantagens. No caso destes alunos, o estarem incluídos nesta turma, foi benéfico para todos. Se estivessem noutra turma, se calhar não teriam conseguido os mesmos resultados, nem eu teria conseguido fazer o trabalho que fiz com eles este ano. Além disso, o facto de tu estares presente na primeira hora, o trabalho realizado e as estratégias implementadas foram um grande contributo para o sucesso conseguido.

ENT - Consideras importante o trabalho e a relação do PEE com os alunos, na perspectiva da inclusão? Explicita.

PER B – Ah sim! O trabalho e o relacionamento do PEE com os alunos é importantíssimo! Porque se não tivesse havido todo esse trabalho de retaguarda pelo professor de educação especial, também eu não teria conseguido os resultados que obtive da minha parte. É necessário todo um trabalho de reforço da parte do professor de apoio para que as coisas funcionem da melhor maneira.

ENT - O que consideras que funcionou bem, ou o que funcionou menos bem, na relação PER/PEE, para um atendimento educativo de qualidade a estes alunos?

PER B – Eu acho que funcionou bem, é evidente que se calhar houve pequenas falhas. O meu trabalho dentro da sala de

aulas com eles, funcionou bem, e a ajuda que tu me prestaste, sempre que surgia alguma dúvida, algum esclarecimento, as planificações a fazer ao longo do ano. Eu penso que correu tudo bastante bem.

ENT - O que retiras da relação pedagógica que estabeleceste com os alunos com CEI?

PER B – Retiro coisas muito gratificantes. Acho que houve um relacionamento ótimo, para mim foi ótimo! Dois miúdos que à partida não são iguais aos outros, não são entre aspas, mas que acabaram por me trazer coisas muito gratificantes. Só o facto de manhã, logo às oito e meia haver um sorriso e a aluna vir ter comigo e dizer: “Professora! Está boa professora?!” Aquele contacto inicial da aula “Professora qual é o sumário” sobretudo ela, sempre preocupada em acompanhar os colegas da turma, queria estar a par daquilo que os colegas estavam a fazer. Se os colegas iniciavam a aula com o sumário, ela, sobretudo ela, porque ele ia um pouco por arrastamento, queria estar a fazer a mesma coisa, é evidente que às vezes tinha que esperar um bocadinho, mas foi muito gratificante. Gostei muito, foi muito gratificante.

ENT - Consideras que os alunos beneficiaram por estarem na aula em contexto de turma? Porquê?

PER B – Sim, claro que sim. Se eles não estivessem na turma eu penso que não conseguiria fazer metade daquilo que fiz. E sobretudo a ajuda que tu me prestaste, entretanto, porque por vezes havia trabalhos que não eram concluídos durante a aula e que eu acabava por remeter um bocadinho para ti, ou para eles terminarem em casa. Houve também as apresentações orais, tão gratificantes para eles, que não teriam cabimento se não estivessem em contexto turma, os resultados que conseguiram não seriam os mesmos nem teriam tanto significado se não estivessem incluídos em contexto turma

para observarem os colegas, participarem e apresentarem os trabalhos também para eles. É claro que isso também foi conseguido com a tua ajuda.

ENT - Os alunos desenvolveram as competências previstas nos seus programas educativos?

PER B – Sim. Os alunos desenvolveram aquilo que estava previsto, sim.

ENT - Que estratégias ou práticas educativas, consideras que tenham sido importantes, para que os alunos desenvolvessem as competências previstas?

PER B – Senti-me muito realizada e o facto de ter percebido, não logo no início como sabes, mas quando percebi que tinha que arranjar estratégias comuns à turma para que eles pudessem intervir e participar diretamente. Por exemplo: o mesmo texto ser trabalhado de formas diferentes, o mesmo texto ser lido pelos alunos da turma e eles acabarem por participar nessa leitura, ao lerem um pequeno excerto, o facto de haver um guião de leitura no final de cada texto, o próprio manual já traz o guião de compreensão escrita, enquanto a turma realizava o guião de leitura, mas tive sempre a preocupação de trazer um guião adequado para estes alunos, introduzindo sempre o conhecimento explícito da língua, é evidente que dá trabalho. Eles sentiram-se muito realizados e acompanhavam a turma. O facto de termos feito as apresentações orais acabou por desenvolver e muito as competências sociais, a oralidade e as competências da expressão oral; a leitura, no início eles tinham mais dificuldades na leitura do que no final do ano, portanto eles desenvolveram competências neste sentido; a compreensão escrita, com os guiões de leitura para fazer o acompanhamento de um texto trabalhado na aula; e a adequação dos materiais utilizados na

aula e de acordo com as planificações. Foi muito bom...

ENT - A evolução das aprendizagens dos alunos satisfaz as tuas expectativas? Porquê?

PER B – Satisfaz sim senhor! Porque o resultado foi muito positivo. Fiquei satisfeítíssima com aquilo que eles fizeram ao longo do ano. Também o interesse, participação, a satisfação deles, o empenho, também contribuiu para estes resultados positivos. Se estivéssemos perante dois alunos desinteressados, desmotivados, pouco empenhados em chegar a determinados fins, se calhar os resultados não fossem estes, mesmo com as ajudas dos colegas. Estas duas crianças já têm uma estabilidade emocional e a afetividade estável dá-lhes uma maior segurança e maior empenho e isso foi muito importante para o sucesso obtido.

ENT - Consideras que os alunos se sentiram felizes por participarem nas atividades com a turma? Explícita.

PER B – Ai sentiram-se. Eu penso que sim!... Não sei! Serão eles a dizer, mas daquilo que me foi dado a perceber ao longo das aulas que eles tiveram, sobretudo nas expressões orais eles sentiram-se muito felizes, apesar de no início um pouco preocupados com o receio de falhar, não é, mas eu penso que no fim eles sentiram que foi gratificante terem partilhado, colaborado e participado numa atividade em que todos os elementos da turma, ou a grande maior parte da turma, já tinha participado.

ENT- Muito obrigada, mais uma vez, pela tua participação e colaboração neste trabalho.

PER B- De nada. Gostei muito, gostei muito.

ENTREVISTA À PROFESSORA DO ENSINO REGULAR- CIÊNCIAS DA NATUREZA- 6ºD (PER A)

Duração: 10 min

ENT – Em primeiro lugar gostaria de agradecer a tua disponibilidade. Muito obrigada pela colaboração... e relembrar que estou a desenvolver um projeto de Investigação no âmbito do meu mestrado em Educação Especial, que tem como título...“ Inclusão de alunos com Currículo Específico no 2º CEB e a importância da afetividade e das relações interpessoais na aprendizagem”, e que o objetivo desta entrevista é ...recolher um conjunto de informações sobre a tua perceção sobre a escola inclusiva, importância das relações interpessoais no trabalho e conhecer as práticas educativas no atendimento a alunos com NEE.... Ainda gostaria de esclarecer que o conteúdo da entrevista será considerado confidencial e que após a transcrição dar-ta-ei para que analyses a conformidade das respostas. O processo é igual ao da primeira entrevista.

PER A – OK

ENT- Na tua opinião, que vantagens/obstáculos se impuseram na implementação da inclusão dos alunos com CEI do 6º D?

PER A- Para já não houve desvantagens de espécie nenhuma, não houve obstáculos. Eles foram muito bem incluídos na turma. A turma aceitou-os muito bem e eles gradualmente, desde o ano passado para este ano foram estando cada vez melhor. Só houve vantagens, também para a turma, porque alguns miúdos da turma aprenderam melhor a lidar com as diferenças.

ENT - Consideras importante o trabalho e a relação do PEE com os alunos, na perspetiva da inclusão? Explicita.

PER A- Ah, sim! Claro, claro que o trabalho do PEE é importante! Porque no fundo é sempre o nosso porto de abrigo. Quando nós temos dúvidas, quando... surge um problema maior é a

vocês que recorremos. E depois, acabam por, no trabalho de retaguarda, por fazerem com que os alunos adquiram maior segurança, melhorem a autoestima e consequentemente acabam por evoluírem e a caminharem pelo próprio pé. Eu acho que isso foi notório com estes alunos.

ENT - O que consideras que funcionou bem, ou o que funcionou menos bem, na relação PER/PEE, para um atendimento educativo de qualidade a estes alunos?

PER A- Aqui não houve nada que não funcionasse menos bem. Tu sabes que não houve, nós trabalhamos sempre que possível em conjunto, socorri-me de ti sempre que precisava de apagar algum fogo, fiz o que podia da minha parte e os resultados estão à vista, foram muito bons. Estou muito orgulhosa dos meus meninos!

ENT - O que retiras da relação pedagógica que estabeleceste com os alunos com CEI?

PER A- Eu acho que é sempre uma experiência enriquecedora, sobretudo com estes dois, eles são uns doces e foi muito gratificante. Eu no ano passado não os tinha como tu sabes, só tive contacto com eles este ano e no início foi um pouco constrangedor mas, no final foi extremamente gratificante, por exemplo ela agarrar-se a mim e dizer “ai vou ter tantas saudades suas” é fantástico.

ENT - Consideras que os alunos beneficiaram por estarem na aula em contexto de turma? Porquê?

PER A – Sim, sim. Porque acabavam por não se sentirem diferentes, estavam na turma e as atividades eram as mais parecidas possíveis às da turma, só mesmo quando não havia hipóteses e eles acabavam por sentir que faziam parte de um todo, e que estavam ali porque pertenciam ali!

ENT - Os alunos desenvolveram as competências previstas nos seus programas educativos?

PER A – Sim, os alunos desenvolveram as competências previstas sim. A Ciências sim, sem dúvida nenhuma e a Estudo Acompanhado também.

ENT - Que estratégias ou práticas educativas, consideras que tenham sido importantes, para que os alunos desenvolvessem as competências previstas?

PER A – Sobretudo, o que eu tentei, foi apoiá-los o mais possível, mas sem que eles se apercebessem que estavam a ser privilegiados de alguma forma. E... eu acho que eles não se sentiram tão diferentes, e sentiram-se capazes de caminharem pelo próprio pé.

ENT - A evolução das aprendizagens dos alunos satisfaz as tuas expectativas? Porquê?

PER A – Ah! Sem dúvida nenhuma que a evolução das aprendizagens dos alunos satisfaz as expectativas! Eles foram desabrochando. Chegaram ao final do ano, naquilo que eu esperava deles, em pleno.

ENT - Consideras que os alunos se sentiram felizes por participarem nas atividades com a turma? Explicita.

PER A – Sem dúvida que os alunos se sentiram felizes. A turma ajudou e eles ajudaram a turma. Eu acho que tudo junto contribuiu para que as coisas corressem muito bem.

ENT – Muito obrigada pela tua participação.

PER A – De nada, foi um prazer

ENTREVISTA À ENCARREGADA DE EDUCAÇÃO DE ALU 1 (EE 1)

Duração: 10 min

ENT – Mais uma vez, gostaria de agradecer a sua disponibilidade. Muito obrigada pela colaboração... e relembrar que estou a desenvolver um projeto de Investigação no âmbito do meu mestrado em Educação Especial, que tem como título...“Inclusão de alunos com Currículo Específico no 2º CEB e a importância

da afetividade e das relações interpessoais na aprendizagem”, e que o objetivo desta entrevista é ...recolher um conjunto de informações sobre a sua perceção sobre a escola inclusiva, e sobre sucesso académico e satisfação do seu educando... Ainda gostaria de esclarecer que o conteúdo da entrevista será considerado confidencial e que após a transcrição dar-lha-ei para que analise a conformidade das respostas.

EE 1- Tá Bem, tá bem!

ENT - Considera que foi benéfico, o facto de o seu filho frequentar mais disciplinas com a turma durante este ano letivo, comparativamente com o ano passado? Porquê?

EE 1 – Foi melhor porque ela aprendeu mais... já está mais despachada, já comunica melhor com as pessoas, pronto está melhor!

ENT - Como considera que decorreu o ano letivo? Porquê?

EE1 – Eu acho que o ano correu bem. Pelo aquilo que eu vejo, e pelo que falo com os professores, acho que sim, acho que correu bem. No ano passado estava mais fechada, agora está muito melhor.

ENT - O seu filho melhorou nas aprendizagens? Como? O que aprendeu de novo?

EE 1 – Ela agora está melhor, já lê melhor e já compreende melhor as coisas. Já faz as coisas sozinha, já vai para o computador e lá faz os trabalhos, agora até vou meter a internet, porque já está arranjada, para ela fazer melhor as coisas. Ela agora está muito diferente, já não faz aquelas birras de não querer vir para a escola, está uma miúda muito diferente, ela mudou muito.

ENT - O seu filho, durante este ano, mostrou-se mais empenhado nas tarefas da escola? Como?

EE 1 – Mostrou-se muito mais empenhada nas coisas, gosta de fazer os trabalhos e gosta de vir para a escola. Já

não diz “ó mãe ajuda-me que eu não sei”, lá faz as coisas dela.

ENT - Como acha que se sente o seu filho em relação à escola? Gosta? Não gosta? Gosta dos colegas? Gosta dos professores? Como vê isso?

EE 1 – Ela gosta da escola, gosta dos colegas e dos professores. Ela fala muito dos professores, ela fala muito bem de uma professora, que eu nem conheço, da professora de LPO e da professora das Horas Doces. Ela no dia da Feira Medieval foi-me mostrar a professora das Horas doces que disse que a Paula é uma rica menina, muito trabalhadora, muito educada, muito arrumada e que gosta da cozinha. Ainda no domingo fez sozinha aletria e estava boa, só tinha um bocadinho de água a mais, mas eu tirei um pouco e ficou muito boa.

ENT - Gostava que o seu filho mudasse de turma? Porquê?

EE 1 – Eu não gostava que ela mudasse de turma, porque ela está bem como está, está habituada com os colegas, já os conhece e eles também já a conhecem.

ENT - O seu filho irá frequentar o terceiro ciclo, no próximo ano letivo. Que disciplinas gostaria que ele frequentasse? Porquê?

EE 1 – Sei lá professora, eu gostava que ela aprendesse geografia, essa disciplina também é boa. Eu fiquei contente de ela ter boa nota em Educação Física, porque ao principio ela não gostava, mas a ginástica faz-lhe bem. Também gostava que ela aprendesse a tocar viola, mas aqui não há, pois não?

ENT - O que espera da Escola?

EE 1 – Eu espero da escola o melhor, e que ela saiba aproveitar o que os professores fazem por ela.

ENT - O que é que a preocupa mais, sobre a vida do seu filho, quando ele sair da escola?

EE 1 – Pois eu preocupo-me bastante com a saída dela da escola. Gostava que ela tirasse um curso de alguma coisa. Eu

sei que ela não é menina para ir para a universidade, mas gostava que tirasse um curso de alguma coisa, que não fosse para as limpezas como eu. Gostava que fosse para a escola profissional, como o irmão, para tirar um diploma de qualquer coisa.

ENT - Há alguma coisa sobre o seu filho que queira acrescentar?

EE 1 – Eu acho que a minha filha está muito melhor.

ENTREVISTA À ENCARREGADA DE EDUCAÇÃO DE ALU 2 (EE 2)

Duração: 10 min

ENT – Mais uma vez, gostaria de agradecer a sua disponibilidade. Muito obrigada pela colaboração... e relembrar que estou a desenvolver um projeto de Investigação no âmbito do meu mestrado em Educação Especial, que tem como título...“ Inclusão de alunos com Currículo Específico no 2º CEB e a importância da afetividade e das relações interpessoais na aprendizagem”, e que o objetivo desta entrevista é ...recolher um conjunto de informações sobre a sua perceção sobre a escola inclusiva, e sobre sucesso académico e satisfação do seu educando... Ainda gostaria de esclarecer que o conteúdo da entrevista será considerado confidencial e que após a transcrição dar-lha-ei para que analise a conformidade das respostas.

EE 2- Sim

ENT - Considera que foi benéfico, o facto de o seu filho frequentar mais disciplinas com a turma durante este ano letivo, comparativamente com o ano passado? Porquê?

EE 2 – Ele gostou de estar mais tempo com a turma, com outras disciplinas: História, Ciências. Ele gostou, contava em casa fizemos isto fizemos aquilo, pronto contava tudo. O que não gostava

muito era das Horas Doces, ele cozinhar não vai muito.

ENT - Como considera que decorreu o ano letivo? Porquê?

EE 2 – Sim. Andava todo contente, gostava das disciplinas e falava mais. Eu acho que o ano correu bem, ele está muito mais desenvolvido, fala mais em casa, ele era mais caladinho, mas agora fala muito, está mais aberto.

ENT - O seu filho melhorou nas aprendizagens? Como? O que aprendeu de novo?

EE 2 – Sim, ele melhorou nas aprendizagens. Não sei muito bem, mas ele gostou de fazer os cavalinhos e dos materiais que utilizou. Gostou de estar mais com a turma e das disciplinas diferentes, isso ele gostou.

ENT - O seu filho, durante este ano, mostrou-se mais empenhado nas tarefas da escola? Como?

EE 2 – Sim, ele agora já se agarrava mais um pouco aos livros.

ENT - Como acha que se sente o seu filho em relação à escola? Gosta? Não gosta? Gosta dos colegas? Gosta dos professores? Como vê isso?

EE 2 – Sim gosta da escola, gosta dos colegas e também gosta dos professores. Fala mais dos colegas, que fizeram isto e aquilo, fala muito da professora de Português e de si.

ENT - Gostava que o seu filho mudasse de turma? Porquê?

EE 2 – Não gostava que ele mudasse de turma, deve continuar na mesma turma porque eu acho que ele está bem seguido com os colegas e se o mudasse ia estragar o negócio.

ENT - O seu filho irá frequentar o terceiro ciclo, no próximo ano letivo. Que disciplinas gostaria que ele frequentasse? Porquê?

EE 2 – Sei lá! Sei que no próximo ano vai deixar algumas disciplinas e que vai ter outras novas. O Francês e o Inglês só o ia baralhar, mas ele devia ter Inglês, devia ter para ver os outros a falar para

ele também começar, mas ele não gosta...mas devia ter.

ENT - O que espera da Escola?

EE 2 – Sei lá! Ele anda na escola para aprender a ler e a escrever.

ENT - O que é que a preocupa mais, sobre a vida do seu filho, quando ele sair da escola?

EE 2 – Ele vai andar aqui pelo menos até ao oitavo, nono ano e depois vai para a EPA tirar um curso de soldador, ele quer ser soldador. Daqui vai direito à EPA.

ENT - Há alguma coisa sobre o seu filho que queira acrescentar?

EE 2 – Não está tudo em ordem

ENT – Muito obrigada!

EE 2 – De nada. Obrigada eu!

Anexo 9

Sinopse das entrevistas realizadas, no primeiro momento, aos participantes no estudo.

SINOPSE DE ENTREVISTA (PRIMEIRO MOMENTO)

SISTEMA CATEGORIAL - DIMENSÕES, CATEGORIAS, SUBCATEGORIAS E UNIDADES DE REGISTO

ENT – A Investigadora

ALU1 Paula – Aluna do 6ºD com CEI

ALU2 Manuel – Aluno do 6ºD com CEI

PER A Ana – Professora do Ensino Regular - Ciências da Natureza do 6ºD

PER B Laura – Professora do Ensino Regular – Língua Portuguesa do 6ºD

EE1 – Mãe de ALU1

EE2 – Mãe de ALU2

Dimensão: Educação Inclusiva	
Questões Orientadoras:	<p>ALU</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em relação ao ano anterior, este ano tens mais disciplinas e aulas com a turma; como te sentes em relação a isto? Gostas? Não gostas? - Como achas que é melhor – como estava no ano passado ou como está agora (o teu horário)? - Costumas participar nas aulas? De que forma? - Este ano, em que estás mais tempo com a turma, tens mais amigos do que tinhas no ano passado ou é igual? Queres conversar sobre isto?
	<p>PER</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gostava de saber a tua opinião sobre a implementação da escola inclusiva. - Como percecionas a inclusão educativa de alunos com NEE, nas escolas regulares? - Achas que a comunidade educativa em geral estará sensível e esclarecida em relação às questões inerentes à escola inclusiva? Justifica. - Consideras a inclusão um processo pacífico, fácil? Explicita a tua opinião. - Como reagem os alunos, no geral, face à inclusão? E no 6ºD? - Consideras que os alunos com CEL, do 6ºD, estão efetivamente incluídos na turma? - Na tua opinião, que papel deverá ter o professor de ensino regular, no processo de inclusão de alunos com NEE? - Na tua opinião que vantagens/obstáculos se afiguram na implementação de uma escola inclusiva?
	<p>EE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Considera que o seu educando tem um acompanhamento adequado, na escola? Explicita. - Acha que ele se sente diferente dos outros? Explicita. - Em relação ao início do ano letivo, nota alguma diferença no seu comportamento? Indique algumas, por favor.

Categorias	Subcategorias	Fonte	Unidades de registo
		ALU	ALU2 - "...gosto de andar na escola (...) gosto de estar com a turma...
			ALU 1 - "...gosto da escola (...) este ano tou mais vezes com a turma e convivo e participo

Escola Inclusiva	Perceções em relação à escola inclusiva.		mais, no ano passado não tinha História nem Língua Portuguesa, não tinha Estudo Acompanhado de Matemática nem de Língua Portuguesa. Gosto mais do horário deste ano. Gosto destas aulas”.
		PER	<p>PER A - “Eu acho que é muito importante a escola inclusiva. No 6º D, não há qualquer tipo de problema, os alunos estão efetivamente incluídos, eles dão-se bem, ajudam-nos, e são muito solícitos.”</p> <p>PER B - “...por uma questão de direitos, os alunos com NEE são iguais a qualquer outro aluno que tenhamos aqui na escola. Eu acho que a inclusão é extremamente importante ... porque de facto eles sentem-se muito mais ao nível dos seus colegas, sentem-se muito mais integrados, penso que o grupo com CEI do 6ºD está de facto muito bem incluído na turma, está muito bem incluído, na escola e na turma, sobretudo na turma onde eles estão inseridos....” Acrecenta que “é importante que haja a escola inclusiva, de uma forma global, apesar de haver alguns contratemos...a inclusão depende, um bocadinho, do sentido de direito e dever de cada um.”</p>
		EE	<p>EE 2 - “...como é que eu hei de explicar... pronto acho que ele agora está melhor, ele melhorou bastante.”</p> <p>EE 1 - “...não acho que ela se sinta diferente. Ao princípio ela achava-se diferente dos outros, porque dizia, que eles se riam dela, que diziam que ela era burra, mas agora já não, já não tem complexos nenhuns, é como os outros. Na minha opinião ela melhorou bastante”.</p>
	Perceção das	ALU	<p>ALU 1 - “...ando mais com eles... com alguns! No ano passado não os conhecia muito bem. Este ano conheço-os melhor. Eu antes só conhecia a Carina e assim... os que andaram na escola comigo, e tinha muita vergonha, este ano já os conheço melhor, ainda tenho um bocadinho de vergonha, mas já não é tanto”.</p> <p>ALU 2 - “... gosto de estar com os colegas (...) este ano é melhor porque tou mais ca turma e tenho mais aulas.”</p>

	vantagens/obstáculos inerentes à educação inclusiva.	<p>PER</p>	<p>PER A - A escola inclusiva “ tem vantagens porque os miúdos não se sentem diferentes, se as coisas correrem bem, como é o caso destes dois específicos que temos no 6º D, eles consideram-se pessoas integradas, com o percurso deles, aceites e isso é importantíssimo. Mas às vezes não é assim, o que se torna um bocado complicado. A falta de recursos é sempre um obstáculo muito grande e depende da sensibilidade de cada um, pois ainda há colegas que quando sabem que têm alunos NEE’s, Deus me livre Nossa Senhora como vou fazer!”</p> <p>PER B - “...as vantagens ... a nível pessoal penso que os alunos se sentirão muito melhor se estiverem incluídos numa turma, do que se sentirem de certa forma marginalizados, marginalizados entre aspas, sentirem que têm o apoio diferenciado, fora da sala de aula, portanto, não podem estar em contacto com a turma, com os colegas. E também ainda em termos de vantagens, as competências que eles acabam por adquirir que não adquiririam se não estivessem na turma.”</p> <p>PER A- “ ...penso que a inclusão educativa nas escolas regulares passa por uma formação a todos os professores. As pessoas que se licenciam agora, deveriam ter uma vertente nessa área, para os sensibilizar, para eles não virem tão às escuras. Nós que já lidamos com os miúdos há mais tempo, já nos é um bocadinho mais fácil, mas para quem começa agora é muito complicado”.</p> <p>“Eu acho que as escolas deveriam ser dotadas de mais meios para estes meninos. Mais flexibilização em termos de horários, em termos de recursos humanos para lhes podermos dar outro tipo de atenção. Porque para vocês que têm formação, acho que não têm os meios suficientes, muitas vezes para lidar com as situações... e ... porque muitas vezes os miúdos em vez de se sentirem incluídos sentem-se excluídos. Aí acho que depende dos miúdos. Mas... acho que isto deveria levar uma volta qualquer! Não como estava antigamente, que quase por causa de uma unha de um pé encravada, todos os miúdos iam parar ao 319, mas acho que está muito restritiva e não nos dá muitos meios, nem margem de manobra, para trabalharmos com estes miúdos.”</p> <p>PER B considera que “ Para mim a inclusão é um processo pacífico, talvez pela minha maneira</p>
--	--	-------------------	---

		<p>de ser, não sei se será pacífico para toda a gente... na minha perspetiva é que, de facto, a comunidade educativa deveria de estar sensibilizada para esta problemática, mas não sei se estarão todos. Só questionando toda a comunidade educativa. Por aquilo que eu vejo, isto é muito bonito na teoria..., por vezes as turmas não aceitam muito bem os alunos com NEE, outras vezes são eles que também não se integram da melhor maneira, não reagem da melhor forma na turma em que se encontram e para nós professores também, por vezes há dificuldades a ultrapassar. Depende também dos alunos que temos pela frente, mas penso que os alunos reagem bem, no 6ºD extremamente bem. Estou muito satisfeita com o trabalho que estou a fazer e que eles apresentam, porque há ali uma certa autonomia, e o facto de estarem mais tempo com a turma é benéfico para eles. O professor deverá promover a inclusão, ajudar os alunos, a sentirem-se bem na turma, ajudá-los a adquirir determinadas competências, que os outros colegas também têm, se calhar de uma forma mais simplificada.”</p> <p>PER A – “Eu acho que gradualmente se tem tornado um processo pacífico, acho que as pessoas agora já estão mais sensíveis a essa questão, porque já se tornou normal, já se criou rotina, já não se questionam por que é que os professores tinham que dar mais atenção a estes alunos. Quanto aos miúdos, não se pode generalizar, porque há sempre aqueles que são mauzinhos e dizem: és deficiente deves ir embora e coisa desse género, mas acho que isso também já foi mais acentuado do que é agora. Já se habituaram a ver nas escolas pessoas diferentes. “</p> <p>“O professor no processo de inclusão de alunos com NEE deve ter o mesmo papel que tem para com qualquer outro aluno. Porque um aluno que venha para aqui para o 5º ano, por exemplo, está necessariamente desenhado de todo este meio e o professor terá o dever de o incluir. Com os alunos NEE acaba por ser um processo mais contínuo, mais prolongado no tempo, mas tem que ter um papel ativo, isso sem dúvida. E sobretudo, porque são alunos com características específicas, tem que tentar estabelecer uma relação de empatia, porque se não ardeu, não consegues nada, a afetividade é muito, muito importante.”</p>
	EE	<p>EE 2 - “naquela altura em que entrou para o ciclo, que tinha aquelas disciplinas diferentes... bicicletas e horas doces, é que ele dizia que não gostava muito. Mas agora anda satisfeito.”</p> <p>EE 1 - “acho que tem um acompanhamento adequado, porque ela melhorou bastante. Na minha</p>

			opinião ela melhorou bastante. Melhorou assim no bem estar dela e assim, como é que eu hei de explicar, ficou assim, mais autônoma, mais responsável, mais mulher, mais confiante, mais independente. Antigamente ela era mais esforçada comigo, eu tinha que lhe perguntar as coisas, não falava tanto, agora ela já é mais independente, mais aberta, fala mais.”
--	--	--	---

Questões Orientadoras:		Dimensão: Relações Interpessoais	
ALU		<ul style="list-style-type: none"> - Gostas de estar nesta turma? - Achas que os alunos são amigos? Dão-se bem? - Achas que os alunos da tua turma têm um bom comportamento? - Gostas dos teus professores? - Tens algum professor preferido? Porquê? - O que achas que os teus professores pensam de ti? - Gostas de estar com os teus colegas? Quais são as atividades que preferes fazer com eles? - Tens algum colega preferido? Porquê? - O que pensas da relação que tens com os teus colegas? O que gostarias que mudasse? 	
PER		<ul style="list-style-type: none"> - Há quanto tempo trabalhas com os alunos com CEI do 6ºD? - Inicialmente, qual foi o teu maior receio, face ao trabalho com os alunos com CEI? - Como superaste os teus receios? - Como é gerido o trabalho na sala de aula entre ti e o PEE? - Como fazem? De que tipo de apoio beneficiam os alunos da turma com NEE? (como planificam, definem estratégias; com que periodicidade, informalmente/formalmente?) - Sentes necessidade de formação, ou a relação que estabelece com o PEE e o trabalho que desenvolvem em articulação é suficiente para dar resposta às necessidades educativas dos alunos com NEE do 6ºD? - Consideras importante que existam tempos formais pré-estabelecidos, para o desenvolvimento do trabalho em conjunto entre PER e PEE? Porquê? 	

		<ul style="list-style-type: none"> - Qual a tua percepção relativamente às tuas funções e papéis como PER com alunos com CEI na turma? - O que pensas que contribui para que a relação PEE e PER, seja satisfatória ou, pelo contrário, conflituosa? - Qual a importância das relações interpessoais entre PER e PEE no sucesso educativo dos alunos com NEE? - O que consideras necessário existir/ melhorar na relação entre PER e PEE, para que o atendimento educativo a estes alunos com NEE, seja eficaz e de qualidade? - Como vês esta relação PER/PEE? - Como qualificas a relação que estabelece com cada um dos Alunos com CEI? - Qual o lugar que atribuis à respetiva qualidade, no processo ensino/ aprendizagem? - O que há a mudar no modo como te relacionas com os alunos com NEE? - O que retiras da relação pedagógica que estabelece com os alunos com CEI?
	EE	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno gosta da escola? Anda satisfeito? Explique como percebe isso. - Quais são os amigos preferidos, na escola? - E fora da escola, tem amigos? - O que faz com os amigos? - Em casa, tem alguém que o ajude nos trabalhos escolares, se tiver alguma dificuldade? - O que faz ele quando não está a estudar?

Categorias	Subcategoria	Fonte	Unidades de registro
Relação ALU/Escola	Percepção da satisfação do aluno face à escola.	ALU	ALU 1- “...eu gosto de estar na turma... não faz mal... é uma boa turma e ajudam quando tenho dificuldade acrescenta são meus amigos e são boas pessoas.” ALU 2 – “Sim, gosto da turma”, ...são amigos”.
		PER	PER A- “...felizmente os outros conseguem trabalhar muito bem em trabalho autônomo, o que me dá alguma liberdade de movimentos para o acompanhamento.” PER B- “Esta turma é um bocadinho diferente de todas as outras turmas que tenho tido de alguns anos a esta parte. É uma das melhores turmas da escola e os alunos com CEI estão muito bem incluídos.”
		EE	EE 1- “Noto que ela melhorou bastante... gosta da escola. Anda satisfeita.... Porque ela agora diz: Ó mãe eu fiz um trabalho que correu bem. ... quando chegou a casa vinha toda satisfeita e disse: ó mãe o trabalho correu muito bem!, não teve problema nenhum. Ficou toda contente.” EE 2- “Sim ele gosta de andar lá.”
Relação PROF/ALU	- Caracterização da qualidade da relação que o aluno mantém com os professores.	ALU	ALU 1- Os professores “São todos preferidos, mas gosto claro da professora de EE e da professora de Língua Portuguesa... Porque é toda simpática, é meiguinha e ajuda”. Os professores “acham que sou uma menina meiguinha, e cumprio as regras ... e faço o que eles me mandam, se eles me mandam ir ao quadro eu vou.” ALU 2 – Gosta de todos os professores, não tem nenhum preferido. Os professores pensam que “estou todas as aulas calado... tenho vergonha... não me porto mal.” Mas “tenho menos vergonha agora”.
		PER	PER A - Trabalho com os alunos com CEI do 6º D “desde o início deste ano letivo. Inicialmente o meu maior receio, como eu não os conhecia, foi o de estar a exigir deles demasiado, de eles não conseguirem e perderem a autoestima e perderem a confiança em mim. Para superar os meus receios perguntei-te se assim dava, se não dava, e como havia de fazer. Com estes alunos desenvolvo o trabalho de uma forma mais direta, é um ensino em que privilegio, acima de tudo uma relação afetiva com eles, para já são uns doces, dão-se bem com

<p>os professores que estão com eles, nós também criamos uma relação de afetividade muito grande com eles ... muitas vezes sento-me ao pé deles e o ensino é direcionado, procuro também dar-lhes apontamentos mais simples com linguagem mais simplificada. Atuo de forma muito normal e natural, fazendo sempre a diferenciação pedagógica, tanto para eles como para os outros. Eles são uns doces, são muito queridos, muito solícitos, são muito aplicados e portanto não tenho qualquer tipo de dificuldade na relação com eles. A qualidade de ensino é fundamental, se não se conseguir primeiro uma relação de empatia, eles automaticamente rejeitam-nos enquanto pessoas, enquanto professores, e será muito difícil tentarem aprender o que quer que seja a partir daí, se tiveres uma boa relação com eles, se os motivares, se eles se sentirem acarinhados e se sentirem apoiados, e sobretudo apoiados e a saber que são capazes, conseguem muito mais facilmente apreender alguma coisa. Não há perfeições, mas acho que não mudaria nada do que fiz até agora, com estes alunos. Por todos os alunos que já tenho passado, com todas as suas especificidades diferentes que eles têm, aprendo sempre coisas novas, o que me leva a trabalhar e a pesquisar coisas diferentes, o que para mim é ótimo.”</p>		
<p>PER B- Trabalho com os alunos com CEI do 6º D “só no presente ano letivo. O meu maior receio, uma vez que ainda não conhecia estes alunos, era que eles não estivessem devidamente incluídos na turma, que não se conseguissem integrar ou que a turma os rejeitasse, ... também em termos pessoais, que não conseguisse dar o devido acompanhamento a estes alunos, uma vez que sabia que eles necessitavam de um apoio muito individualizado, de estratégias distintas e diferenciadas e daí haver um certo receio que as coisas não funcionassem. É minha função orientar e promover a inclusão e adequar os conteúdos a estes alunos...se os professores não conseguirem baixar ao nível destes alunos, nada feito. Tento fazer com que estes alunos se sintam bem no espaço em que se encontram. Tento arranjar, também, atividades de certa forma que os motivem. Eu penso que é boa a relação que estabeleço com eles, pelo menos eu tento que seja, e da parte deles também. Se não houver um bom relacionamento, se calhar o processo ensino/aprendizagem não se processa da melhor maneira, acaba por ser comprometido. Tenho pena de não ter mais tempo e mais disponibilidade para estar com eles e para os acompanhar mais de perto. Está a ser uma</p>		

		experiência muito interessante, e muito enriquecedora, sobretudo porque vejo que estes miúdos se agarram muito ao professor, necessitam muito da ajuda do professor, e como são crianças muito dóceis, muito meigas acaba por haver aqui uma interação muito boa e que isso é fundamental para a relação pedagógica.”	
	EE	EE 1- “Em casa tem quem a ajude nos trabalhos... aquilo que eu souber para lhe explicar. Quando não souber, faz como sabe que depois a professora está lá para lhe explicar”	
		EE 2- “Sim, eu ajudo-o nos trabalhos de casa”	
Relação ALU/Pares	ALU	ALU 1- “São todos meus amigos”... “Gosto de fazer aquilo que os professores mandam. E gosto de fazer os trabalhos de grupo, também”. Na relação com os meus amigos eu “ não mudava nada” . ALU 2 – “Sim, gosto de estar com os colegas” ... “Gosto de fazer coisas” ... “Conforme o que o professor mandar na aula.”	
	PER	PER A- “...os alunos estão incluídos, a turma aceita-os muito bem, aquela turma é muito especial, e eles estão muito bem.”	
		PER B- “Eles andam entusiasmados e a turma também ajuda”	
	EE	EE1- “Ora bem, ela anda mais com o Carlos e é uma miúda... uma Cátia. São esses os que ela anda mais na escola... Tem amigos fora da escola, os vizinhos, mas ela não é muito de andar na rua... Ela às vezes diz : ó mãe vou dar uma volta até ali acima com as minhas amigas... quando não está a estudar, quando tem computador, ela vai para o computador. Quando não tem computador, vai jogar uns jogos ou vai ali para a casa da vizinha que tem uns meninos pequeninos, e ela gosta muito de meninos, ou vai dar uma volta de bicicleta.” EE2- “Ele tem muitos amigos na escola e alguns não são da turma dele, o Rui Pedro, o Miguel ... fora da escola tem uma catrefada deles... pelo menos três estão lá sempre enfiados... jogam no computador, cada um traz o seu computador e é uma festa...quando não tem que estudar vai para o computador ou põe-se a ver televisão.”	

Relação PER/PEE	-Perspetivas do PER face à relação e ao trabalho desenvolvido pelo PEE, no atendimento aos alunos com NEE do 6ºD, na perspetiva da Inclusão.	PER	<p>PER A- “Falamos muito, planificamos de uma forma informal, ou por e-mail, ou por palavras ou pelo que seja, as dúvidas são tiradas, e lá vamos delineando estratégias. Apesar de no início ter havido as reuniões formais, em que delineámos os programas e as estratégias e as reuniões de avaliação. Não vejo necessidade de reuniões formais porque as coisas estão a correr bem, os contactos que temos estabelecido têm sido suficientes. Mas por vezes é benéfico a existência de tempos formais pré-estabelecidos, quando não há diálogo entre as duas professoras, quando é difícil encontrarem tempos comuns para dialogarem e às vezes alguma falta de vontade. Tens-me dado umas dicas preciosas, porque as coisas ao início não correram muito bem e tudo se resolveu.”</p> <p>PER B- “No início do ano houve a planificação e programação com definição estratégias e conteúdos que iriam ser trabalhados ao longo do ano...geralmente há uma conversa com a Professora de Educação Especial, pois à segunda-feira temos um intervalo de 20 min no final da aula, que geralmente é aproveitado para conversar, tirar dúvidas e limar arestas. Não sinto necessidade de reuniões formais, estamos sempre, mais ou menos a par daquilo que está a acontecer. Por exemplo agora, em relação às exposições orais, já estás a trabalhar um bocadinho com eles essa parte fora da sala de aula, para que as coisas corram da melhor forma. Este ano não acho que sejam necessários tempos formais, uma vez que temos conseguido fazer a articulação a nível de aulas. Dialogamos sempre no sentido de aferir agulhas. No início houve a necessidade de reuniões formais, conselhos de turma... e reuniões para elaboração da programação, agora não sinto essa necessidade porque temos conseguido, mesmo por telefone ou e-mail... naquele bocadinho que tu lá estás, e no final da aula já dá para tirar dúvidas e tentarmos aferir critérios.”</p>
- Aspectos da relação entre PER e PEE, importantes, segundo a perspetiva do PER, para um atendimento educativo de qualidade aos alunos com NEE.	PER		<p>PER A- “Neste momento não preciso de formação para lidar com estes miúdos, as reuniões informais vão dando resposta. Para aferirmos critérios, chegamos as informais até porque nos damos suficientemente bem para que as coisas corram bem e funcionem, mesmo num intervalinho de tempo, os contactos que nós as duas temos estabelecido, no caso destes dois alunos, têm sido suficientes. A relação PEE/PER tem a ver com a disponibilidade e com a abertura de ambas as partes. Se as coisas funcionarem bem entre os professores irão funcionar bem com os alunos. É benéfico para todos. Se os colegas andarem à bulha, torna-se difícil o</p>

		<p>diálogo, e daí tornam-se necessárias as reuniões formais, para que os alunos não sejam tão penalizados. Nós estamos bem, mas numa forma geral, acho que tem que haver um grande entendimento entre os dois professores, sobretudo abertura de espírito e vontade de ajudar e não haver a vergonha de dizer eu não sei, ao início do ano também andei ali a apalpar terreno, porque não os conhecia, mas acho acima de tudo muito importante aquela história de não ter vergonha de dizer eu não sei, ajuda-me.”</p> <p>PER B- “Há um diálogo constante. Superei os meus receios, conversando com a professora de educação especial, tirando muitas dúvidas, chateando-a muito, e ela foi impecável, porque tentou sempre fazer prevalecer o lado positivo da questão e apoiaste-me sempre e estamos a ter bons resultados. Neste momento, a relação que tenho com a professora de Educação Especial é suficiente. Qualquer dúvida que tenha gosto de a esclarecer mas, o facto de ter formação não tem nada a ver com isso, não me importaria nada de ter formação nesse âmbito, para alargar um bocadinho os meus conhecimentos relativamente à escola inclusiva. Antes dos conselhos de turma, gosto sempre de dialogar e ouvir a opinião e trocar impressões com a professora de ensino especial. Acho importante a tua opinião em relação à avaliação final. Desde que haja diálogo entre as pessoas, tudo corre bem, somos pessoas acessíveis e compreendemos os problemas deste tipo de alunos, se não houver uma boa relação interpessoal entre os dois professores, nada feito, não se consegue um trabalho eficiente e eficaz. É preciso limar arestas, e determinar e aferir critérios. É muito importante o diálogo, pois tenho muitas dúvidas, este ano para mim é uma novidade, são muitas coisas novas e diferentes, e fico com dúvidas, se estou a fazer bem se estou a fazer mal, se estou a exigir demasiado, se estou a ser demasiado benevolente e se eles estão a aprender coisas novas... Se calhar a existência de tempos formais é benéfico, em situações em que os professores não têm tanta facilidade e possibilidade de se encontrarem, sempre que há contacto entre os dois professores as coisas ficam esclarecidas e tratadas da melhor maneira.”</p>

Dimensão: Ensino/Aprendizagem	
ALU	<ul style="list-style-type: none">- Costumas participar nas aulas?- De que disciplinas gostas mais? Porquê?- O que gostas mais de fazer nessas disciplinas?- E de que disciplinas gostas menos? Porquê?- O que é que, de significativo, já aprendeste este ano?
PER	<ul style="list-style-type: none">- Como procedes para trabalhar com os alunos com CEI?- Como desenvolves o trabalho com estes alunos? Dá exemplos- Quais as tuas prioridades, no que refere a estratégias de ensino/aprendizagem junto de alunos com CEI?- Os alunos participam nas aulas? De que forma?- Os alunos estão a desenvolver as competências previstas nos seus programas educativos?- Sentes que os alunos estão felizes na turma? Explicita.
EE	<ul style="list-style-type: none">- Quais são as disciplinas preferidas do seu educando?- O que menos gosta ele de fazer, na escola? E o que gosta mais?- Ele estuda em casa?- Que trabalhos costuma fazer, em casa, sem serem os da escola?- O seu educando tem progredido nas aprendizagens? Acha que melhorou os seus resultados académicos? Exemplifique.- Ele costuma contar o que se passa na escola?

Categories	Subcategorias	Fonte	Unidades de registro
Ensino/ Aprendizagem dos alunos com CEI	Percepção da satisfação quanto à resposta educativa Práticas educativas, no atendimento aos alunos com CEI do 6ºD.	ALU	<p>ALU 1- “As disciplinas são todas fixas... De Educação Física gosto mas não gosto. A sora bota lá o mini trampolim... que ainda posso partir a cabeça. Faço as fichas ... respondendo à professora vou ao quadro escrever o sumário... vou pa beira dos colegas e faço trabalhos de grupo. eu também posso ter uma ideia e dizer à professora e a professora dizer pa eu escrever ao quadro, também preciso participar no trabalho que estamos a fazer.”</p> <p>ALU 2- “Às vezes participo nas aulas... Escrevo no quadro os sumários e já fiz trabalhos de grupo... eu lia os títulos todos até ao fim e elas liam o resto, quem combinou essa divisão fomos nós... As disciplinas de que mais gosto é de TVA e FG, eu lá tou a coser tipo uma imagem, são cisnes e eu gosto. Gosto menos de Educação Física, a professora mete lá coisas que pode partir uma cabeça, ou quê!”</p>
		PER	<p>PER A- “Agora já percebi como é que a coisa funciona, porque é tudo uma aprendizagem nova para mim, já consigo perceber, mais ou menos até onde eles conseguem chegar e portanto tento ir ao encontro com esse ponto para não os desmotivar, para eles serem capazes de fazer e progredirem nas suas aprendizagens. As prioridades nas estratégias de ensino/aprendizagem, para além da relação a estabelecer com eles, porque acima de tudo aumenta-lhes a autoestima, depois fazê-los perceber que são capazes de aprender, melhor, pior, mais, menos, mas que são capazes de aprender, nem que eles aprendam um pouquinho... um pouquinho, mas que são capazes de aprender. Claro, tudo isto a par das adequações necessárias, quer a nível de linguagem quer a nível de materiais. Eles participam nas aulas, mas se eu os solicitar. Dada a personalidade deles, dificilmente colocam uma dúvida, ou dificilmente me solicitam. Se for para eu lá ir e... sorrateiramente para lhes explicar alguma coisa, eles já são capazes de me solicitar. Mas colocar uma dúvida ou dar uma opinião é muito difícil. Pode ser que lá para o terceiro período eles já consigam. Pode ser que consigam lá chegar”.</p> <p>PER B- “A nossa missão é tentar ajudar sempre. O meu papel será promover a inclusão fazendo as adequações necessárias quer de conteúdos quer de materiais para que eles se sintam incluídos, através da diferenciação pedagógica, tendo sempre em atenção a referência da inclusão, respeitando os alunos e as suas diferenças. Temos de adequar mediante as</p>

		<p>capacidades dos alunos. Por exemplo, andamos a treinar a flexão verbal, enquanto na turma eu tenho uma determinada ficha para eles preencherem e sistematizar a flexão verbal com os diferentes modos: modo indicativo; condicional; modo conjuntivo; Com estes alunos não posso proceder da mesma forma, não posso avançar muito. A ficha deles incidirá sobre os tempos do modo indicativo, ou se estivermos a trabalhar um texto, inicialmente fazemos a leitura do texto e integro-os na turma ao fazer a leitura, tento que cada um leia sempre um bocadinho do texto com a turma. Depois, se é feita uma compreensão escrita do texto, enquanto a turma responde a outro tipo de questões, as questões que são postas a estes alunos geralmente são por escrito, pode ser oralmente, mas geralmente utilizo o registo escrito e tento simplificar ao máximo as questões que são feitas, ou com perguntas de verdadeiro ou falso, perguntas diretas, cruzinhas, em que eles têm de identificar ou ordenar sequências de acordo com a história. Estes alunos participam nas atividades da turma, fazem também a expressão oral, leituras, escrevem os sumários e abrem as lições Eu penso que para estes alunos é fundamental a parte oral, a expressão oral, a compreensão oral, não podemos descorar a parte escrita, apesar de eles terem mais dificuldade quando vão para a escrita, mas a prioridade talvez seja a oralidade associada à afetividade, porque oralmente conseguimos demonstrar mais os afetos, há mais proximidade, há mais inter-relação, é mais fácil a comunicação.”</p>
	EE	<p>EE 1- “Ela gosta das Horas Doces e... e de uma professora, ai que agora não me lembro, mas... é a professora de Português, ela gosta muito dessa disciplina, gosta muito... Ela não gosta da ginástica, ela diz: ó mãe eu não gosto nada de ginástica, não gosto nada de andar a correr...Sim estuda, faz os trabalhos que os professores mandam. Lá nisso não tem problema... Em casa ela faz de tudo. Faz desde limpar o pó, fazer uma cama, limpar o chão, descascar batatas, ela faz tudo em casa. Ela faz de tudo. Gosta da terra...vai ajudar o pai lá no aido... eu até não a ponho a fazer certas coisas, porque um dia mais tarde ela pode-me sofrer!”</p> <p>EE 2 – “Ele gosta muito de estar com você, e gosta também de estar em Língua Portuguesa, gosta de estar com o Diretor de turma dele e gosta de Educação Física. Gosta menos das Horas Doces, ele não gosta muito de cozinha. Gosta mais daquelas aulas de fazer coisas... em EVT,... ele estuda pouco, não é de se agarrar muito ... ele é muito malandro. Em casa ele tem a criaçãozinha dele, umas pombas, um pónei, um cão. São coisas que eles querem e têm que</p>

			tratar deles! Eu compro as rações e eles têm de tratar deles.”
Categorias	Subcategorias	Fonte	Unidades de registro
Ensino/ Aprendizagem dos alunos com CEI	Percepções relativas ao sucesso acadêmico e satisfação dos alunos em estudo.	ALU	<p>ALU 1- “Aprendi a contar o dinheiro Já aprendi a fazer Power Points, aprendi a fazer apresentações. Já fiz mais do que uma ... e eu treinei muito! E correu bem... Em Área de Projeto tivemos que apresentar um trabalho de grupo com 4 alunos, sobre a idade média e eu li aquela primeira parte... da capa...fui eu que li e depois a introdução foi a Maria.”</p> <p>ALU 2- “Este ano já aprendi contas de dividir... pesquisa na internet e... apresentações à turma”</p>
		PER	<p>PER A- “Eu acho que eles estão muito bem. Para aquilo que estabeleci na programação para eles, estão a desenvolver as competências previstas, estão a cumprir o programa. Eles estão felizes na turma e muito contentes por estarem mais tempo com a turma e por terem mais disciplinas, noto diferenças no comportamento, desde o início do ano até agora. Eles eram muito mais fechados, muito mais calados, entravam e saíam quase assim como os pingos da chuva para não serem muito reconhecidos e muito vistos e agora não, já se misturam, já falam com os colegas... menos o Manuel mais a Paula, mas, mas acho-os mais abertos, mais soltos. Felizes.”</p> <p>PER B- “Para este tipo de alunos, pequeninos passos que deem, pequeninos avanços, são muito importantes. Os alunos estão a desenvolver as competências previstas no programa educativo. Acho que os alunos estão felizes na turma, é visível o à-vontade deles em relação à turma, sente-se que não estão constrangidos e só o facto de quererem participar nas atividades que englobam a turma toda, é muito importante.”</p>
		E.E	<p>EE 1- “Melhorou muito! Então ela já fez sopa sozinha em casa. Por duas vezes! Melhorou assim no bem-estar dela e assim, como é que eu hei de explicar, ficou assim, mais autónoma, mais responsável, mais mulher, mais confiante, mais independente. Antigamente ela era mais esforçada comigo, eu tinha que lhe perguntar as coisas, não falava tanto, agora ela já é mais</p>

			independente, mais aberta, fala mais... agora costuma contar o que se passa na escola, mas ao princípio não gostava, agora já conta.”
			EE 2- “Sim, eu acho que melhorou os resultados, pelo menos anda mais contente e tira mais positivas. Sim, ele agora fala mais... ele este ano conta mais, no ano passado era mais tímido. Diz que tem satisfação e fica contente. Ele só gosta de contar as coisas boas, as coisas más não conta ele. E como tem mais coisas boas, conta mais... quando ele chega a casa, fica assim contente quando tira boa nota nos testes... e muitas vezes fala: ó mãe hoje fiz isto e aquilo nas aulas.”

Dimensão: Complementar	
EE	Há alguma coisa sobre o seu educando que queira acrescentar?

Unidades de registo	Fontes	Subcategorias	Categorias
EE 1 afirma que ALU1 “ anda muito refilona... é só estar assim refilona, porque não tenho nada que dizer dela. Anda mais confiante, gosta muito mais da escola, já fala mais, é uma miúda que já não se preocupa em ir para a escola, enquanto que dantes ela dizia : ó mãe reza para que ninguém se meta comigo, e assim. Anda muito bem, já não tem medo de andar na rua, não ia daqui à loja, era sempre com medo, era sempre a mãe, e agora já vai sozinha, já está mais autónoma, já está mais mulher. Na minha opinião acho que está muito bem, mas vocês é que sabem, também lidam com ela” . Para EE 2 “está tudo bem”.	EE	Recolher dados de caráter complementar	Elementos de caráter complementar

Anexo 10

Sinopse das entrevistas realizadas, no segundo momento, aos participantes no estudo.

SINOPSE DE ENTREVISTA (SEGUNDO MOMENTO)

SISTEMA CATEGORIAL - DIMENSÕES, CATEGORIAS, SUBCATEGORIAS E UNIDADES DE REGISTO	
ENT – A Investigadora	
ALU1 – Aluna do 6ºD com CEI	
ALU2 – Aluno do 6ºD com CEI	
PER A – Professora do Ensino Regular - Ciências da Natureza do 6ºD	
PER B – Professora do Ensino Regular – Língua Portuguesa do 6ºD	
EE1 – Mãe de ALU1	
EE2 – Mãe de ALU2	

Dimensão: Educação Inclusiva	
ALU	Este ano estiveste mais tempo com a tua turma do que no ano passado. Qual é o horário que preferes? Porquê?
PER	<ul style="list-style-type: none"> - Na tua opinião, que vantagens/obstáculos se impuseram na implementação da inclusão dos alunos com CEI do 6º D? - Consideras que os alunos beneficiaram por estarem na aula em contexto de turma? Porquê?
EE	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que foi benéfico, o facto de o seu filho frequentar mais disciplinas com a turma durante este ano letivo, comparativamente com o ano passado? Porquê? - Como considera que decorreu o ano letivo? Porquê?

Categorias	Subcategorias	Fonte	Unidades de registo
Escola Inclusiva	Perceções ao nível das medidas tomadas no agrupamento para a operacionalização da educação inclusiva	ALU	<p>ALU2 - “Prefiro o horário deste ano, porque estou mais tempo com a turma, tenho mais aulas com eles, fazemos trabalhos em conjunto, apresentações e isso e eu gosto”.</p> <p>ALU 1 - “Prefiro o horário deste ano, porque estou mais tempo com a turma, agora conheço melhor a turma.”</p>
		PER	<p>PER A - “Eles foram muito bem incluídos na turma”. Os alunos beneficiaram por estarem na aula em contexto turma “porque acabavam por não se sentirem diferentes, estavam na turma e as atividades eram as mais parecidas possíveis às da turma, só mesmo quando não havia hipóteses, e eles acabavam por sentir que faziam parte de um todo, e que estavam ali porque pertenciam ali!”</p>
			<p>PER B – “(...) os resultados que os alunos conseguiram não seriam os mesmos, nem teriam tanto significado se não estivessem incluídos em contexto turma para observarem os colegas,</p>

		participarem e apresentarem os trabalhos também para eles.”
	EE	<p>EE 1 – “Foi melhor porque ela aprendeu mais... já está mais despachada, já comunica melhor com as pessoas, pronto está melhor!”</p> <p>EE 2 – “Ele gostou de estar mais tempo com a turma, com outras disciplinas: História, Ciências. Ele gostou, contava em casa fizemos isto fizemos aquilo, pronto contava tudo.”</p>
Percepção sobre as vantagens inerentes à educação inclusiva	ALU	<p>ALU 1 - Gostei, correu bem, porque estava mais tempo com a turma e conheci-a mais, falava e convivi mais.</p> <p>ALU 2 - “Gostei, porque tive mais aulas com a minha turma e fiz apresentações com eles, foi bom.”</p>
	PER	<p>PER A – “...não houve desvantagens de espécie nenhuma, não houve obstáculos. Só houve vantagens, também para a turma, porque alguns miúdos da turma aprenderam melhor a lidar com as diferenças.”</p> <p>PER B - Só houve vantagens. No caso destes alunos, o estarem incluídos nesta turma, foi benéfico para todos. Se estivessem noutra turma, se calhar não teriam conseguido os mesmos resultados, nem eu teria conseguido fazer o trabalho que fiz com eles este ano.</p>
	EE	<p>EE 1 – “Acho que correu bem. Pelo aquilo que eu vejo e pelo que falo com os professores, acho que sim, acho que correu bem. No ano passado estava mais fechada, agora está muito melhor.”</p> <p>EE 2 - “ Andava todo contente, gostava das disciplinas e falava mais. Eu acho que ele está muito mais desenvolvido, fala mais em casa, ele era mais caladinho, mas agora fala muito, está mais aberto... Gostou de estar mais com a turma e das disciplinas diferentes, isso ele gostou.”</p>

Questões Orientadoras:		Dimensão: Relações Interpessoais
ALU	<p>Como consideras que decorreu o ano letivo? Gostaste? Não gostaste? Porquê?</p> <p>Gostaste dos teus professores? Porquê?</p> <p>Que professores gostarias de ter no próximo ano letivo? Porquê?</p> <p>Gostavas de mudar de turma, no próximo ano letivo? Porquê?</p>	
PER	<p>Consideras que os alunos se sentiram felizes por participarem nas atividades com a turma? Explicita.</p> <p>O que retiras da relação pedagógica que estabeleceste com os alunos com CEI?</p> <p>Consideras importante o trabalho e a relação do PEE com os alunos, na perspetiva da inclusão? Explicita.</p> <p>O que consideras que funcionou bem, ou o que funcionou menos bem, na relação PER/PEE, para um atendimento educativo de qualidade a estes alunos?</p>	
EE	<p>- Como acha que se sente o seu filho em relação à escola? Gosta? Não gosta? Gosta dos colegas? Gosta dos professores? Como vê isso?</p> <p>- Gostava que o seu filho mudasse de turma? Porquê?</p>	

Categorias	Subcategoria	Fonte	Unidades de registro
Relação ALU/Escola	Implicações das vantagens das relações interpessoais ao nível da relação aluno/escola	ALU	ALU 1- “Gostei, correu bem, porque estava mais tempo com a turma.” ALU 2 – “Gostei, porque tive mais aulas com a minha turma, fizemos trabalhos em conjunto, apresentações e isso e eu gosto.”
		PER	PER A- “(...)Sem dúvida que os alunos se sentiram felizes. A turma ajudou e eles ajudaram a turma. Eu acho que tudo junto contribuiu para que as coisas corresse muito bem.” PER B- “(...)daquilo que me foi dado a perceber ao longo das aulas que eles tiveram, sobretudo nas expressões orais, eles sentiram-se muito felizes, apesar de no início um pouco preocupados com o receio de falhar, (...) mas eu penso que no fim eles sentiram que foi gratificante terem partilhado, colaborado e participado numa atividade em que todos os elementos da turma, ou a grande maior parte da turma, já tinha participado.”
		EE	EE 1- “Ela gosta da escola, gosta dos colegas e dos professores (...)” EE 2- “(...)gosta da escola, gosta dos colegas e também gosta dos professores (...)”
Relação PROF/ALU	Implicações das vantagens das relações interpessoais ao nível da relação Professor/aluno	ALU	ALU 1- “Gostei dos professores, porque eles eram simpáticos e amigos e ajudavam (...) eu gosto de todos, porque são bons amigos e ajudam.” ALU 2 – “(...) gosto dos professores porque foram meus amigos, ajudam e são meus amigos (...) no próximo ano gostava de ter a professora de Língua Portuguesa, a professora de Ciências e a professora de Educação Especial, porque ajudam e conheço melhor.”
		PER	PER A – (...) “é sempre uma experiência enriquecedora (...) no início foi um pouco constrangedor mas, no final foi extremamente gratificante, por exemplo ela agarrar-se a mim e dizer “ ai vou ter tantas saudades suas” é fantástico (...) estou muito orgulhosa dos meus meninos!” PER B- ” Acho que houve um relacionamento ótimo, para mim foi ótimo! (...) Gostei muito, foi muito gratificante.”

		EE	<p>EE 1- “Ela fala muito dos professores, ela fala muito bem de uma professora, que eu nem conheço, da professora de LPO e da professora das Horas Doces.”</p> <p>EE 2- “(...) gosta dos professores, fala muito da professora de Português e de si.”</p>
Relação ALU/Pares	Perceções ao nível da continuidade das relações interpessoais com os seus pares	ALU	<p>ALU 1- No próximo ano letivo “não gostava de mudar de turma, porque estou habituada e conheço-os melhor e se for para outra turma não os conheço.”</p> <p>ALU 2 – No próximo ano letivo “gostava de ficar ca turma porque conheço melhor a minha turma.”</p>
		PER	<p>PER A- ” A turma aceitou-os muito bem e eles gradualmente, desde o ano passado para este ano foram estando cada vez melhor.”</p> <p>PER B- “Eles sentiram-se muito realizados e acompanhavam a turma. (...) Se estivessem noutra turma, se calhar não teriam conseguido os mesmos resultados,”</p>
		EE	<p>EE1- “Eu não gostava que ela mudasse de turma, porque ela está bem como está, está habituada com os colegas, já os conhece e eles também já a conhecem.”</p> <p>EE2- “Ele gosta dos colegas, fala mais dos colegas, que fizeram isto e aquilo (...) Não gostava que ele mudasse de turma, deve continuar na mesma turma porque eu acho que ele está bem seguido com os colegas e se o mudasse ia estragar o negócio.”</p>
		PER	<p>PER A- “Ah, sim! Claro, claro que o trabalho do PEE é importante! Porque no fundo é sempre o nosso porto de abrigo. Quando nós temos dúvidas, quando... surge um problema maior é a vocês que recorremos. E depois, acabam por, no trabalho de retaguarda, por fazerem com que os alunos adquiram maior segurança, melhorem a autoestima e consequentemente acabam por evoluírem e a caminharem pelo próprio pé. Eu acho que isso foi notório com estes alunos.”</p> <p>PER B- “Ah sim! O trabalho e o relacionamento do PEE com os alunos é importantíssimo! Porque se não tivesse havido todo esse trabalho de retaguarda pelo professor de educação especial, também eu não teria conseguido os resultados que obtive da minha parte. É necessário todo um trabalho de reforço da parte do professor de apoio para que as coisas funcionem da melhor maneira (...) o facto de tu estares presente na primeira hora, o trabalho realizado e as estratégias implementadas foram um grande contributo para o sucesso conseguido”.</p>
Relação PER/PEE	-Perceção do PER face à relação e ao trabalho desenvolvido pelo PEE, no atendimento aos alunos com NEE do 6ºD, na perspectiva da Inclusão.		

	Perceções do PER face à importância do trabalho desenvolvido pelo PEE.	PER	<p>PER A- “Tu sabes que não houve nada que não funcionasse menos bem, nós trabalhamos sempre que possível em conjunto, socorri-me de ti sempre que precisava de apagar algum fogo, fiz o que podia da minha parte e os resultados estão à vista, foram muito bons “</p> <p>PER B- “(...) O meu trabalho dentro da sala de aulas com eles, funcionou bem, e a ajuda que tu me prestaste, sempre que surgia alguma dúvida, algum esclarecimento, as planificações a fazer ao longo do ano (...) a ajuda que tu me prestaste, (...) porque por vezes havia trabalhos que não eram concluídos durante a aula e que eu acabava por remeter um bocadinho para ti. Eu penso que correu tudo bastante bem.”</p>
--	--	------------	---

Questões Orientadoras:		Dimensão: Ensino/Aprendizagem	
ALU	- Este ano, fizeste muitos trabalhos com os teus colegas. Quais foram os mais difíceis? Porquê? Qual gostaste mais de fazer? Porquê? - De que disciplinas gostaste mais? Porquê? - E de que disciplinas gostaste menos? Porquê?		
PER	- Os alunos desenvolveram as competências previstas nos seus programas educativos? - Que estratégias ou práticas educativas, consideras que tenham sido importantes, para que os alunos desenvolvessem as competências previstas?		
EE	- O seu filho melhorou nas aprendizagens? Como? O que aprendeu de novo? - O seu filho, durante este ano, mostrou-se mais empenhado nas tarefas da escola? Como? - O seu filho irá frequentar o terceiro ciclo, no próximo ano letivo. Que disciplinas gostaria que ele frequentasse? Porquê?		

Categorias	Subcategorias	Fonte	Unidades de registo
	Perceções sobre a	ALU	ALU 1- “Nenhum trabalho foi difícil, gostei de fazer todos e gostei de fazer apresentações, que nunca tinha feito... Gostei de Língua Portuguesa, porque gostei das aulas da professora e consigo fazer o que a professora manda... Gostei menos de Música porque aquilo é difícil, há

<p>Ensino/ Aprendizagem dos alunos com Currículo Específico Individual</p>	<p>implicação, no processo ensino/aprendizagem, dos procedimentos tomados ao nível das práticas educativas no atendimento aos alunos com CEI do 6ºD.</p>		<p>coisas que eu não consigo fazer.”</p> <p>ALU 2- “Mais difícil... tocar flauta, porque eu não percebo nada daquilo. O que mais gostei foi de fazer os cavalos de madeira com o João o Daniel e o Luís. Foi um trabalho fácil, fazíamos o desenho na tábua e o professor cortava, depois pintávamos... Gostei mais desta disciplina (Formação Geral), Língua Portuguesa e Ciências, porque conheço melhor os professores. Gostei menos de Horas Doces, porque não gosto de cozinhar.”</p> <p>PER A- “(...) os alunos desenvolveram as competências previstas a Ciências e a Estudo Acompanhado. (...) eu tentei, foi apoiá-los o mais possível, mas sem que eles se apercebessem que estavam a ser privilegiados de alguma forma. E... eu acho que eles não se sentiram tão diferentes, e sentiram-se capazes de caminharem pelo próprio pé.”</p> <p>PER B- “Os alunos desenvolveram aquilo que estava previsto, sim. (...) Senti-me muito realizada com o facto de ter percebido que tinha que arranjar estratégias comuns à turma para que eles pudessem intervir e participar diretamente. Por exemplo: o mesmo texto ser trabalhado de formas diferentes, o mesmo texto ser lido pelos alunos da turma e eles acabarem por participar nessa leitura, ao lerem um pequeno excerto, o facto de haver um guião de leitura no final de cada texto, o próprio manual já traz o guião de compreensão escrita, enquanto a turma realizava o guião de leitura, mas tive sempre a preocupação de trazer um guião adequado para estes alunos, introduzindo sempre o conhecimento explícito da língua, é evidente que dá trabalho. O facto de termos feito as apresentações orais acabou por desenvolver e muito as competências sociais, a oralidade e as competências da expressão oral; a leitura, no início eles tinham mais dificuldades na leitura do que no final do ano, portanto eles desenvolveram competências neste sentido; a compreensão escrita, com os guiões de leitura para fazer o acompanhamento de um texto trabalhado na aula; e a adequação dos materiais utilizados na aula e de acordo com as planificações. Foi muito bom...”</p>
---	--	--	--

		<p>EE 1- “Ela agora está melhor, já lê melhor e já compreende melhor as coisas. Já faz as coisas sozinha, já vai para o computador e lá faz os trabalhos, agora até vou meter a internet, porque já está arranjada, para ela fazer melhor as coisas. Ela agora está muito diferente, está uma miúda muito diferente, ela mudou muito... Mostrou-se muito mais empenhada nas coisas, gosta de fazer os trabalhos e gosta de vir para a escola. Já não diz “ó mãe ajuda-me que eu não sei”, lá faz as coisas dela. (...) gosta da cozinha. Ainda no domingo fez sozinha aletria e estava boa, só tinha um bocadinho de água a mais, mas eu tirei um pouco e ficou muito boa. (...) Eu gostava que ela aprendesse geografia, essa disciplina também é boa. Eu fiquei contente de ela ter boa nota em Educação Física, porque ao princípio ela não gostava, mas a ginástica faz-lhe bem. Também gostava que ela aprendesse a tocar viola.</p> <p>EE 2 – “(...) ele melhorou nas aprendizagens. Não sei muito bem, mas ele gostou de fazer os cavalinhos e dos materiais que utilizou. Gostou de estar mais com a turma e das disciplinas diferentes, isso ele gostou. (...) ele agora já se agarrava mais um pouco aos livros. (...)Sei que no próximo ano vai deixar algumas disciplinas e que vai ter outras novas. O Francês e o Inglês só o ia baralhar, mas ele devia ter Inglês, devia ter para ver os outros a falar para ele também começar, mas ele não gosta...mas devia ter”</p>
--	--	---

Questões Orientadoras:		Dimensão: Sucesso Escolar	
	ALU	- O que gostaste mais de fazer ou de aprender? Porquê?	
	PER	- A evolução das aprendizagens dos alunos satisfaz as tuas expectativas? Porquê?	
	EE	- Como considera que decorreu o ano letivo? Porquê?	

Categorias	Subcategorias	Fonte	Unidades de registo
Sucesso Escolar e Bem-estar	Perceções sobre as implicações da Educação Inclusiva no sucesso e satisfação dos alunos.	ALU	<p>ALU 1- “Gostei de fazer muitas coisas... fazer trabalhos de grupo... e fazer textos no computador”</p> <p>ALU 2- “- Gostei de aprender a fazer as apresentações orais, em área de Projeto e LPO e de ir ao Hotmail, até tenho um facebook e tenho a minha turma toda como amigos.”</p>
		PER	<p>PER A- “Sem dúvida nenhuma que a evolução das aprendizagens dos alunos satisfaz as expectativas! Eles foram desabrochando. Chegaram ao final do ano, naquilo que eu esperava deles, em pleno. “</p> <p>PER B-“ (...) o resultado foi muito positivo. Fiquei satisfeítissima com aquilo que eles fizeram ao longo do ano. Também o interesse, participação, a satisfação deles, o empenho, também contribuiu para estes resultados positivos. Se estivéssemos perante dois alunos desinteressados, desmotivados, pouco empenhados em chegar a determinados fins, se calhar os resultados não fossem estes, mesmo com as ajudas dos colegas. Estas duas crianças já têm uma estabilidade emocional e a afetividade estável dá-lhes uma maior segurança e maior empenho e isso foi muito importante para o sucesso obtido.</p>

		E.E	<p>EE 1- “Eu acho que o ano correu bem. Pelo aquilo que eu vejo, e pelo que falo com os professores, acho que sim, acho que correu bem. No ano passado estava mais fechada, agora está muito melhor.”</p> <p>EE 2- “Eu acho que o ano correu bem, ele está muito mais desenvolvido, fala mais em casa, ele era mais caladinho, mas agora fala muito, está mais aberto.”</p>
--	--	------------	---

Dimensão: Informações Complementares	
Questões Orientadoras	<p>- O que espera da Escola?</p> <p>- O que é que a preocupa mais, sobre a vida do seu filho, quando ele sair da escola?</p> <p>- Há alguma coisa sobre o seu filho que queira acrescentar?</p>

Categorias	Subcategorias	Fonte	Unidades de registo
Elementos de carácter complementar	Expectativas dos EE face ao futuro dos seus filhos.	EE	<p>EE 1” Eu espero da escola o melhor, e que ela saiba aproveitar o que os professores fazem por ela (...) eu preocupo-me bastante com a saída dela da escola. Eu sei que ela não é menina para ir para a universidade, mas gostava que tirasse um curso de alguma coisa, que não fosse para as limpezas como eu. Gostava que fosse para a escola profissional, como o irmão, para tirar um diploma de qualquer coisa. Eu acho que a minha filha está muito melhor.”</p> <p>EE 2 “Ele anda na escola para aprender a ler e a escrever. (...) Ele vai andar aqui pelo menos até ao oitavo, nono ano e depois vai para a EPA tirar um curso de soldador, ele quer ser soldador. Daqui vai direito à EPA.”</p>